



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – MPEDU**

**FERNANDO MENEZES LIMA**

**A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COMO INSTRUMENTO PARA A  
EFETIVIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS  
HUMANOS NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DO CRATO-CE**

**CRATO**

**2021**

FERNANDO MENEZES LIMA

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COMO INSTRUMENTO PARA A  
EFETIVIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS  
HUMANOS NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DO CRATO-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro.

CRATO

2021

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA  
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva de Sousa CRB 3/1000

L732f

Lima, Fernando Menezes.

A formação inicial e continuada como instrumento para a efetividade da política pública de educação em/ para direitos humanos no âmbito do sistema municipal de ensino do Crato-CE/ Fernando Menezes Lima. – Crato-CE, 2021.

221 p.; il.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação - MPEDU da Universidade Regional do Cariri – URCA

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro

1. Educação, 2. Direitos humanos, 3. Educação em Direitos Humanos, 4. Formação de professores, 5. Efetividade; I. Título.

CDD: 370

FERNANDO MENEZES LIMA

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COMO INSTRUMENTO PARA A EFETIVIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DO CRATO-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

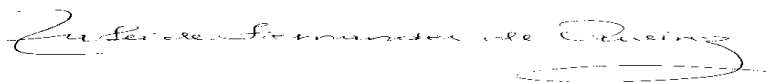
Aprovada em: 29/11/2021.

BANCA EXAMINADORA



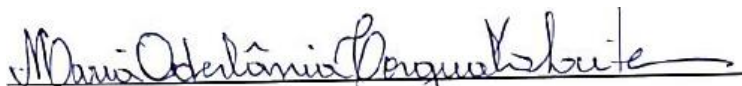
---

Prof.ª Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro (Orientadora)  
Universidade Regional do Cariri (URCA)



---

Prof.ª Dra. Maria Zuleide Fernandes Queiroz  
Universidade Regional do Cariri (URCA)



---

Prof.ª Dra. Maria Oderlânia Torquato Leite  
Faculdade de Direito (URCA)



---

Prof. Dr. João Adolfo Ribeiro Bandeira  
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

A Deus, por sua presença constante na estrada da minha vida, de forma a me impulsionar à constante reflexão para a busca do entendimento transcendental do verdadeiro sentido da vida no planeta Terra.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, pela confiança, amor permanente, pela presença constante na minha vida e incentivo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos queridos amigos e amigas, que não irei citar nomes para não esquecer os de outrora e os atuais, pelo incentivo e carinho com que me foi dispensado

Aos grandes professores do Mestrado Profissional de Educação da URCA, por me conduzir no desenvolvimento do espírito científico, através da pesquisa e da prática de aprender com autonomia.

Aos meus colegas e companheiros da turma, pelos momentos de estudo, bem como pelos momentos felizes que vivemos.

À Secretaria Municipal de Educação do Município do Crato, pelo apoio e parceria na realização do curso junto aos professores da rede pública municipal.

Aos participantes do curso, professores(as), conselheiros(as), técnicos(as) da SME e CME, comunidade acadêmica e demais participantes, verdadeiros heróis. Estou imensamente grato pela grande contribuição que cada um teve para a produção da presente dissertação.

Aos professores(as) membros da banca examinadora, pela leitura cuidadosa e contribuições enriquecedoras que trouxeram para esta pesquisa.

À querida Dulce Loureiro, minha orientadora, que nesse percurso me ensinou a importância do respeito ao SER HUMANO. Agradeço, de coração, às suas orientações seguras, efetivas e cordiais, sempre me motivando na busca pela construção permanente do conhecimento e do saber.

Ninguém nasce odiando a outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou religião. As pessoas aprendem a odiar. E se aprendem a odiar podem também aprender a amar. Aliás, o amor chega mais naturalmente ao coração humano que o seu oposto. (Nelson Mandela).

## RESUMO

A presente investigação analisa “se e como” a educação em Direitos Humanos, que está garantida nas diretrizes e políticas nacionais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012), tem efetividade na práxis dos professores do Sistema Municipal de Ensino do Crato-CE. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, através da metodologia de estudo de caso, com aportes da pesquisa-ação e de intervenção pedagógica, com a utilização de questionários e a observação participante aplicadas aos professores por ocasião do desenvolvimento de um curso de formação continuada de 60 h/a, com revisão bibliográfica/estado da arte e documental, com objetivo descritivo e exploratório do objeto em análise para ao final elaborar um produto. Para o embasamento teórico, adotou-se como principais autores Candau (2013, 2008), Candau e Sacavino (2013), Freire (2000, 2005, 2007, 2011, 2013), Arroyo (2014), Gatti *et al.* (2019), Bittar (2014), Saviani (2008), André (2015), Nóvoa (2009), além dos documentos legais nacionais e internacionais ligados diretamente ao foco temático. Os dados desta pesquisa nos permitiram observar que a transversalidade da educação em/para os Direitos Humanos, até a data desta pesquisa, ainda não foi implementada nem nos currículos, nos programas na formação, muito menos nas práticas escolares, porque depende de mudança cultural. Não por leis, decretos ou convenções, mas por processos de educação problematizadora, formação inicial e continuada que priorize novas racionalidades para além da técnica, como a reflexão, a pesquisa e a prática como condições da práxis docente, além de novas perspectivas dialógicas para uma mudança de consciência crítica, política, ética e solidária dos sujeitos como “ser-no-mundo”, possibilitando a dignidade dos sujeitos pela transformação de si e do mundo.

**Palavras-chave:** educação; Direitos Humanos; educação em Direitos Humanos; formação de professores; efetividade.



## ABSTRACT

The present investigation analyzes “if and how” the human rights education is guaranteed in national guidelines and policies (Guidelines and Bases of National Education Law, National Plan for Education in Human Rights, Common National Curriculum Base – BNCC, Resolution n° 1, of May 30, 2012) has effectiveness in the praxis of elementary school teachers in the municipal network of Crato – CE. It is a study with qualitative approach, throughout a study of case methodology, with inputs of the action-research and pedagogical intervention, with the use of questionnaires and participant observation applied to the teachers during the development of a training course continued of 60h/a, with bibliographical/state-of-the-art and documentary review, with descriptive and exploratory objective of the object under analysis to, in the end, elaborate a product. For the theoretical basis, it was adopted as main authors Candau (2013, 2008), Candau and Sacavino (2013), Freire (2000, 2005, 2007, 2011, 2013), Arroyo (2014), Gatti *et al.* (2019), Bittar (2014), Saviani (2008), André (2015), Nóvoa (2009), besides the national and international legal documents linked directly to the thematic focus. The data of this research allowed us to observe that the transversality of education in/for the human rights, until this research date, were not implemented in the curricula yet, in the formation programs, and less in the school practices, because depends of the cultural change. Not by laws, decrees or conventions, but by problematizing education processes, initial and continuing education that prioritize new rationales beyond technique, such as reflection, research and practice as conditions of teaching praxis, as well as new dialogical perspectives for a change in the critical, political, ethical and solidary consciousness of subjects as “being-in-the-world”, enabling the dignity of subjects through the transformation of themselves and the world.

**Keywords:** education; Human Rights; Human Rights education; teacher training; effectiveness.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participantes do dia 05/03/2021, ao responder a pergunta sobre seu vínculo institucional .....	86
Gráfico 2 – Participantes do dia 12/03/2021, ao responder a pergunta sobre seu vínculo institucional .....	86
Gráfico 3 – Formação acadêmica dos participantes .....	87
Gráfico 4 – Percentual de participantes que fizeram (ou não) pós-graduação. ....	87
Gráfico 5 – Áreas de pós-graduação dos participantes.....	88
Gráfico 6 – Cursos em que os participantes se graduaram.....	89
Gráfico 7 – Instituições onde os participantes se graduaram .....	90
Gráfico 8 – Tempo de experiência profissional dos participantes.....	90
Gráfico 9 – Percentual de participantes a favor da implementação da educação em/para Direitos Humanos .....	94
Gráfico 10 – Percentual de participantes que defendem que a SME deve promover a formação em Direitos Humanos .....	95
Gráfico 11 – Percentual de participantes a favor da EDH estendida aos funcionários da escola .....	95
Gráfico 12 – Percentual que defende o diálogo com os segmentos em condição de exclusão social e violação de direitos.....	96
Gráfico 13 – Participação de movimentos sociais na promoção da EDH.....	96
Gráfico 14 – Formas de inserção da educação em Direitos Humanos na escola .....	97
Gráfico 15 – Percentual de participantes a favor da inserção dos Direitos Humanos nos instrumentos pedagógicos da escola.....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados dos participantes desta pesquisa.....	80
Quadro 2 - Cronograma do curso de formação continuada para professores de educação em/para Direitos Humanos .....	84

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Número de participantes em cada encontro.....	85
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIE	Bureau Internacional de Educação
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CVN	Comissão Nacional da Verdade
DDHC	Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SNI	Serviço Nacional de Informações

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS</b> .....	29
<b>2.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1940: conceitos e práticas</b> .....	32
<b>2.2 Educação em Direito Humanos no Brasil</b> .....	36
<i>2.2.1 A educação em Direitos Humanos na colônia e no império</i> .....	37
<i>2.2.2 A EDH na República e no Estado Novo</i> .....	41
<i>2.2.3 A EDH na Constituição de 1946 até 1988</i> .....	45
<i>2.2.4 A EDH após Constituição de 1988</i> .....	48
<b>3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS NA CONTEMPORANEIDADE</b> .....	59
<b>3.1 A formação docente para efetivar a educação em Direitos Humanos</b> .....	59
<b>3.2 A práxis docente tecida dentro da realidade da presença da profissão na formação</b> .....	61
<b>3.3 Os desafios da educação libertadora para o mundo atual</b> .....	63
<b>3.4 Formação inicial e continuada dos profissionais em/ para a EDH</b> .....	64
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	70
<b>4.1 Noções gerais sobre o processo de produção do conhecimento</b> .....	70
<b>4.2 Da abordagem da pesquisa</b> .....	71
<b>4.3 Do método da pesquisa</b> .....	74
<i>4.3.1 Do estudo de caso</i> .....	75
<i>4.3.2 Delineamento do estudo de caso da presente pesquisa</i> .....	76
<i>4.3.2.1 Da pesquisa-ação</i> .....	77
<i>4.3.3 Instrumentos de coleta</i> .....	79
<b>5 O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	82
<b>5.1 Do desenvolvimento e estruturação da formação continuada</b> .....	83
<b>5.2 Dados específicos dos participantes colaboradores da pesquisa</b> .....	88
<b>5.3 Um breve relato das aulas</b> .....	99
<i>5.3.1 Introdução aos Direitos Humanos</i> .....	101
<i>5.3.2 Direitos fundamentais</i> .....	102
<i>5.3.3 Direitos sociais</i> .....	105
<i>5.3.4 Educação em Direitos Humanos e o PNEDH</i> .....	106

<i>5.3.5 Orientação para construção da atividade prática de intervenção na escola</i> .....	108
<i>5.3.6 Direitos da criança e adolescentes</i> .....	110
<i>5.3.7 Questões de gênero e diversidade sexual</i> .....	112
<i>5.3.8 Direitos LGBTQIA+ e os Direitos Humanos</i> .....	116
<i>5.3.9 Liberdade religiosa – pluralismo religioso e Direitos Humanos</i> .....	119
<i>5.3.10 Violência escolar/ bullying</i> .....	121
<i>5.3.11 Preconceito e discriminação étnico-racial</i> .....	123
<i>5.3.12 Relações étnicas-raciais e racismo estrutural</i> .....	127
<i>5.3.13 Direito ao meio ambiente e atualidades / educação ambiental na escola</i> .....	128
<i>5.3.14 Direitos dos indígenas e Direitos Humanos</i> .....	130
<i>5.3.15 Democracia, cidadania e Direitos Humanos/ Cidadania feminina: mulheres na política</i> .....	131
<i>5.3.16 Políticas de ação afirmativa e Lei 10.639/03 na educação básica</i> .....	134
<i>5.3.17 Análise e discussão da Resolução com as diretrizes municipais para educação em Direitos Humanos e avaliação do curso</i> .....	135
<b>6 PROJETO DE RESOLUÇÃO COM AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CRATO - CE</b> .....	138
<b>6.1 Produto: Minuta do Projeto de Resolução de Educação em/para Direitos Humanos</b> .....	139
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	151
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	155
<b>APÊNDICE A – CONVITE</b> .....	163
<b>APÊNDICE B – FOLDER DO CURSO</b> .....	164
<b>APÊNDICE C – PLANO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO</b> .....	166
<b>APÊNDICE D – PLANO DE AULA DE DANIELLY CLEMENTE</b> .....	167
<b>APÊNDICE E – PLANO DE AULA DO PROF. DR. PATRÍCIO MELO</b> .....	168
<b>APÊNDICE F – PLANO DE AULA DA PROFA. MARÍLIA PASSOS</b> .....	169
<b>APÊNDICE G – PLANO DE AULA DA PROFA. JAHYRA HELENA</b> .....	170
<b>APÊNDICE H – PLANO DE AULA DOS PROFESSORES ZULEIDE QUEIROZ E JARDEL SILVA</b> .....	171
<b>APÊNDICE I – PLANO DE AULA DO PROFESSOR DR. EMETÉRIO NETO</b> .....	173

<b>APÊNDICE J – PLANO DE AULA DO PROF. RÁRISSON.....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE K – PLANO DE AULA DA PROFA. ANA LARISSA E PROF.PIETRO.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE L – PLANO DE AULA DA PROFA. SARAH CARNEIRO .....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE M – PLANO DE AULA DAS PROFESSORAS DRA. ZULEIDE QUEIROZ E GEYSA MENDONÇA.....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE N – PLANO DE AULA DO PROF. CRISTÓVÃO TEIXEIRA .....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE P – PLANO DE AULA SOBRE DIREITOS FUNDAMENTAIS .....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE Q – PLANO DE AULA DOS PROFESSORES DRA. ZULEIDE QUEIROZ E JARDEL SILVA .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE R – PLANO DE AULA DO PROF. FERNANDO MENEZES E JOÃO ADOLFO.....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE S – PLANO DE AULA DA PROFA. AMANDA FERNANDES.....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE T – PLANO DE AULA DAS PROFESSORAS GABRIELLY ARAÚJO E CARMINHA MACEDO.....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE U – CERTIFICADO DOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE V – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DOS DADOS BÁSICOS DOS COLABORADORES DA PESQUISA.....</b>	<b>192</b>
<b>APÊNDICE W – QUESTIONÁRIO PARA A ELABORAÇÃO DA RESOLUÇÃO.....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE X - ROTEIRO DE ENTREVISTA – TÉCNICO(A) /FORMADOR(A) SME.....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE Y – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE Z - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDO /PESQUISA - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICE AA - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDO /PESQUISA - CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CRATO .....</b>	<b>208</b>
<b>ANEXO A - QUANTITATIVO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DO CRATO.....</b>	<b>209</b>
<b>ANEXO B - PRINCIPAIS DOCUMENTOS PARA SUBSIDIAR</b>	



<b>PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO INTERNACIONAL.....</b>	<b>210</b>
<b>ANEXO C - PRINCIPAIS LEIS, PROJETOS E PROGRAMAS PARA SUBSIDIAR PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO NACIONAL.....</b>	<b>212</b>
<b>ANEXO D – PARECER APROVADO PELO CEP .....</b>	<b>217</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Minhas experiências de vida estão interligadas com as experiências profissionais, pois sou filho de professora primária e, desde cedo, a educação esteve presente no meu cotidiano familiar. Tornei-me professor, também, muito jovem, ainda em processo de formação, já que estudava e exercia a docência em escola municipal.

Trazer à tona a nossa história como professor favorece a reflexão sobre o nosso fazer pedagógico e nos leva à tomada de consciência de nosso papel como profissional da educação, pois podemos estar apenas reproduzindo uma lógica de educação tradicional, liberal, colonizadora, marginalizadora, opressora, dominadora, que nega a utopia e a possibilidade de outro mundo. Desse modo, refletir sobre a nossa trajetória profissional pode nos tornar professores conscientes de nossas práticas e gerar um modo de exercer a docência de maneira comprometida com uma educação emancipadora e libertadora (FREIRE, 2007).

Assim, ser docente no mundo atual deveria ser educar para outros mundos, para novas realidades, para a transformação de mentalidades voltadas para o social, para a convivência coletiva com o outro, que luta pela paz, que luta por melhores condições de vida, para efetivação de políticas sociais que trazem no seu centro a dignidade da pessoa humana, como foi preconizada desde a Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948.

O interesse pelo tema aqui tratado é resultado das minhas experiências no campo educacional. Iniciei minha carreira docente como professor da educação básica e, posteriormente, do ensino superior. Atuei também diversos segmentos da Secretaria Municipal de Educação, como Gerente do Núcleo de Supervisão e Apoio Educacional, como assessor do Conselho Municipal de Educação (CME), como também Assistente Técnico Pedagógico III, na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará - CREDE 18 e, por fim, como professor do Curso de Direito da Universidade Regional do Cariri - URCA<sup>1</sup>. Nessa instituição, lecionei as disciplinas de Direito Romano, Direito Civil I, História do Direito, Teoria Geral do Processo, Prática de Processo Civil no Escritório de Prática Jurídica, Técnica Legislativa, Metodologia do Trabalho Científico, Monografia e, atualmente, como coordenador do núcleo de monografia do Curso de Direito da URCA da unidade Descentralizada de Iguatu/CE desde 2018.

---

<sup>1</sup> A Universidade Regional do Cariri (URCA), criada em 1987, é uma instituição pública e estadual de ensino superior, localizada no Sul do Ceará, região do Cariri, tem a sede na cidade do Crato, e cursos nas cidades de Juazeiro do Norte, Barbalha, Campos Sales, Iguatu, Missão Velha e atende alunos de vários Estados do Nordeste, principalmente do Pernambuco, Piauí e Paraíba.

Vamos escrever um pouco do nosso percurso, para podermos fazer uma reflexão sobre a nossa experiência como sujeito do nosso processo formativo e, a partir daí, percebermos nossas referências, que estão na nossa história familiar, trajetória escolar e profissional e inserção cultural no tempo e no espaço. Para Cunha (1997), narrar nossa própria história de vida é um processo profundamente pedagógico, onde nossa condição existencial do nosso ser-no-mundo<sup>2</sup> é o ponto de partida para a (des)construção de nossas formas de ensinar e pesquisar.

As narrativas de vida têm sido uma experiência adotada por vários autores na contemporaneidade, com o intuito de refletir acerca das referências que marcaram seu percurso e tenham uma maior compreensão dos contextos biológicos, sociais, políticos e culturais vividos nos diferentes espaços-tempos e que possa agregar, de forma crítica e dialética, ao seu próprio processo de formação e de consciência evolutiva da sua identidade como processo, mudanças de significados e ressignificação da racionalidade técnica, política e prática do fazer docente.

Durante a década de 1990, mais precisamente a partir de 1993, iniciei minha carreira no magistério como professor “leigo” da educação básica<sup>3</sup> (chamado, na época alfabetização, 1º e 2º graus). Nesse contexto, percebia que existia certo descuido com a educação que era ofertada, pois não tínhamos, ainda, a devida formação/ habilitação, mas mesmo assim, estava lotado numa escola da rede pública municipal do Crato. Lecionei nas seguintes unidades de ensino, relação progressiva desde a primeira: Escola Maria Josefa de Menezes, Escola Sítio Olho D’Água, Escola Dra. Artemise Linhares, Escola Quinô de Brito, Escola José Bezerra de Brito e, na rede estadual, no Colégio Polivalente.

Como professor desde 1993, comecei a atuar na rede pública municipal do Crato - CE como professor temporário, recebendo o chamado “cheque azul”. Vem à memória o recebimento desse tipo de contracheque, mas não sei explicar o porquê dessa denominação. Era uma contratação precária e sem nenhuma garantia de permanência. Lecionei na escola Maria Josefa de Meneses, escola que recebera o nome da minha bisavó, mãe da minha avó materna. A denominação também está atrelada à doação do terreno por meu tio avô para a construção do prédio escolar em 1898, localização na zona rural, onde residiam meus pais, sendo que minha

---

<sup>2</sup> Para Josso (2006, p. 379), nós estamos na vida porque mantemos uma multiplicidade de relações biopsicossociais, e que a narrativa de história de vida como pesquisa-formação “[...] engendra, ao mesmo tempo, um espaço-tempo de liberdade nas vidas dos narradores e convoca a fazer uso de sua criatividade para habitar diferentemente sua existência”.

<sup>3</sup> A organização da Educação escolar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com previsão no Art. 21 compõe-se de: a) educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e b) educação superior.

mãe foi a primeira professora primária do sítio. Ela foi a fundadora da escola, somente, depois viria concluir o magistério e tornar-se a diretora administrativa da instituição de ensino.

A partir de agora, trago a lume algumas experiências do meu caminhar na história da educação, cômico de que muitos fatos de minhas relações não serão aqui expostos, embora eu tente trazer os acontecimentos presentes na memória para empreender um cruzamento do relato com o contexto, com vistas a uma compreensão e formação de novas consciências e presença mais ativa no próprio desenvolvimento profissional.

Em todas as escolas onde atuei, era perceptível as precariedades, tanto físicas e estruturais das unidades de ensino, quanto por falta de valorização do trabalho docente, ausência de profissionais devidamente habilitados (professores, diretores, coordenadores e outros profissionais), escolas com poucas condições de trabalho, funcionando sempre com pouco e ou mesmo nenhum material didático-pedagógico, além da baixa remuneração.

No Brasil, podemos citar vários fatores que são históricos e estão atrelados às políticas capitalistas. Nessa perspectiva André (2015) e Masson (2017) são estes os fatores: a pouca valorização e reconhecimento social da profissão docente, o desrespeito, a indisciplina, a violência e o desinteresse dos alunos(as), a falta de condições adequadas de trabalho e de incentivos para a carreira, a falta de apoio e recursos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a formação inicial de pouca qualidade que implica em profissionais mal preparados, a baixa remuneração, em comparação a com outros profissionais de mesmo nível, a pouca atratividade do jovens mais preparados para a profissão e as políticas de avaliação do Estado que retroalimentam o planejamento do próprio processo de ensino-aprendizagem e não apenas como políticas de governos para justificar interesses privados de grupos no sistema capitalista.

Durante nossa experiência profissional, tivemos oportunidade de acompanhar o ensino básico até o presente momento e visualizar as discussões e as políticas públicas presentes na legislação para garantir a evolução e o desenvolvimento da educação no espaço-tempo em que estamos inseridos desde o Município, o Estado e, principalmente, no país. Tive a oportunidade de construir minha formação já dentro da profissão, exatamente num momento em que o país começava a ter preocupações com a formação docente.

Nesses momentos de transição, no final do século XX e início do século XXI, estávamos cursando o Curso de Licenciatura Plena em Formação de Professores do Ensino

Fundamental 1º e 2º ciclos<sup>4</sup>. A formação era em serviço, pois exercíamos o magistério e, ao mesmo tempo, fazíamos a formação docente em nível de graduação num curso que, de certa forma, foi pensado para atender à necessidade de formação dos professores.

A formação docente tem que ser pensada para a realidade dos professores envolvendo sua trajetória pessoal e profissional, não apenas centrada numa matriz técnica, hierárquica, imposta de cima para baixo, sem sentido e sem considerar as diversas realidades do cotidiano escolar. Segundo Nóvoa, isso tem acarretado o silenciamento do professor e, conseqüentemente, a perda da visibilidade da profissão no espaço público.

No processo de formação dos professores iniciantes, Nóvoa (2009) afirma que os professores mais experientes têm um papel e contribuição importante para a formação dos jovens professores, principalmente no desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, reflexivo e construção de novas aprendizagens necessárias para exercer a docência conforme as demandas da contemporaneidade.

A formação do professor no âmbito do Curso de Licenciatura Plena estava criando novas consciências, rompendo paradigmas de uma educação que oprimia a capacidade de pensar e se posicionar como sujeitos protagonistas de uma nova realidade e mudança cultural e política. Assim, percebemos o nosso papel nas lutas para a implementação de políticas públicas que estavam prescritas nas normativas elaboradas a partir da Constituição Federal (doravante CF) de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), a Lei 9.394/96, e o novo Plano Nacional de Educação (PNL), além do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, dos Parâmetros Curriculares e outros arcabouços de leis e tratados internacionais que garantem a educação como direito humano.

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, embasada num paradigma de garantir a educação como direito social subjetivo do cidadão, rompe com toda a ótica até então vigente, principalmente vivida no período militar de 1964 a 1985. A partir desse momento, emergiu uma nova mentalidade que pensa o direito à educação como forma de garantir o desenvolvimento do ser humano, o preparo do cidadão para atuar mais ativamente nas decisões do país, além da preparação para o trabalho.

Nessa conjuntura já de mudanças, é importante narrar o princípio de quando estava integrando, no ano de 1993, através de concurso público, o Quadro Docente da Secretaria de

---

<sup>4</sup> O Curso de Licenciatura era reconhecido pelo Parecer nº 1.123/2000 de 12/12/00 do Conselho de Educação do Estado do Ceará, D.O.U. 03.02.2001, e tinha a duração de 1.600h de Ação Docente Supervisionada, ou seja, 800h em cada ano. Havia um professor tutor para realizar essa atividade de acompanhamento na escola, com aulas diárias no turno noturno.

Educação do Crato, na categoria de professor leigo. Na época, só tinha a 8ª série do 1º grau, cursada na Escola Pública de 1º Grau José Alves de Figueiredo, onde concluí em dezembro de 1992. Com a aprovação para o cargo de professor regente, permaneci lotado na Escola Maria Josefa de Meneses<sup>5</sup>, localizada no Sítio Serrinha, distrito de Ponta da Serra, na zona rural, para lecionar em dois turnos, manhã e tarde. Por essa razão, nesse momento tive que continuar os estudos no turno noturno.

Estava cursando o primeiro ano do 2º grau (Científico)<sup>6</sup> em uma escola pública da cidade do Crato, o Colégio Estadual Wilson Gonçalves. Era um curso sem habilitação e possuía somente as disciplinas como Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Artística, Ensino Religioso, Educação Física, Educação Moral e Cívica, no 1º ano, e Introdução à Filosofia, nos 2º e 3º anos. Lembro-me de que havia muitas aulas vagas e com conteúdo pouco significativo para nós alunos, centradas numa transmissão sem muito sentido, pois privilegiava a memorização para a realização de provas bimestrais, professores autoritários e tradicionais nos moldes bancários (FREIRE, 2009). Recordo-me de que a grande maioria dos docentes eram bastante antigos na docência e muitos deles esperavam a aposentadoria.

Por estar trabalhando, tive que estudar no turno noturno. Este turno era destinado aos alunos trabalhadores e, portanto, o tempo pedagógico era reduzido e os conteúdos condensados, a fim de atender essa clientela que era oprimida não apenas nas relações de trabalho, mas também no âmbito educacional.

Os discentes do turno noturno eram prejudicados, tanto no currículo quanto no tempo pedagógico por diversos fatores, tais como professores e alunos cansados da tripla jornada de trabalho, já que muitos professores trabalhavam o dia inteiro. Quando não atuavam nas redes públicas (federal, estadual e municipal) e/ou privadas, atuavam em outras atividades comerciais e/ou industriais como meio de subsidiar seus baixos salários como professores. Essa é uma realidade presente em todos os momentos da história educacional brasileira.

Como professor e para atender ao que preconizava a legislação, eu precisava cursar o magistério para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Dessa feita, muito professores

---

<sup>5</sup> A escola recebeu o nome Maria Josefa de Meneses (minha bisavó), porque o terreno para construção da escola foi doado por meu tio-avô, filho da “*de cujus*”. Essa prática foi muito comum nesse período. As famílias doavam terrenos para a prefeitura e, em contrapartida, as escolas recebiam o nome dos parentes falecidos daquela família. Eram os laços de amizade política entre as famílias e o prefeito que davam legalidade ao ato de doação.

<sup>6</sup> Concluímos o 2º Grau científico sem habilitação em dezembro do ano de 1995, no Colégio Estadual Wilson Gonçalves, parecer de reconhecimento do curso nº 1052/95, conforme consta no Diário Oficial 12.12.95. A carga horária consistia num total de 2.622 horas/aulas conforme a especificação do núcleo comum, art. 7º da Lei nº 5.692/71 e parte diversificada.

que não possuíam o 2º Grau Pedagógico poderiam realizar estudos na modalidade à distância no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e cursar o magistério (no nível de 2º Grau Profissionalizante para o Magistério), ou matricular-se no curso pedagógico das escolas regulares. Preferi continuar cursando o científico de forma presencial e fazer o magistério na forma de educação à distância via ensino supletivo.

Desse modo, tinha que estudar as disciplinas de cada bloco do curso Magistério<sup>7</sup> via supletivo para a realização de provas presenciais, que poderia ser feito no sábado ou em qualquer horário da semana. Após o estudo de cada módulo, era preciso fazer uma prova, até concluir tudo para obtenção do título de professor do Ensino de primeiro grau, que possibilitava o direito a lecionar da 1ª à 4ª série do 1º grau, que concluímos em março de 1996.

Era um curso que priorizava a racionalidade técnica, pois tínhamos que aprender o fazer docente, e tínhamos que ter o domínio do conteúdo apresentado no módulo para poder obter uma nota e, conseqüentemente, garantir a aprovação nas disciplinas cursadas, além de, ao mesmo tempo, aprendermos técnicas para transmissão de conteúdos em sala de aula.

Naquele momento, entendi que, se eu quisesse melhorar minha atuação profissional, era imprescindível cursar a Universidade, já que esta é o espaço de ensino-aprendizagem sistemático, do pensar crítico da realidade como totalidade e como espaço de produção do conhecimento para obtenção de uma ascensão tanto profissional quanto pessoal.

É nesse sentido que impregna a consciência coletiva dos professores para lutar por certificação/credenciamento e que, muitas vezes, não é atrelado ao ensino condizente com a necessidade do educando, apenas para dar uma resposta ao mercado formando profissionais sem a devida competência para atuar bem na área. Essa problemática gera debates muito acirrados, já que no nosso país, virou um negócio muito lucrativo para a iniciativa privada formar professores com cursos aligeirados, sem o cuidado com a qualidade de ensino, pois o credenciamento é requisito fundamental para a ocupação das grandes demandas existentes de professores nas mais diversas áreas acadêmicas.

Um fator que tem ocasionado a desvalorização da nossa carreira é a má formação dos profissionais docentes, através da proliferação e dispersão heterogênea de instituições de formação sem uma vinculação com a escola, a prática e a pesquisa, o que tem acarretado a diminuição da qualidade, já que essas instituições visam apenas o lucro. Nesse contexto, percebemos que a educação virou uma mercadoria, uma moeda de troca e, o pior de tudo, o

---

<sup>7</sup> O curso de formação para habilitação específica de 2º grau para o exercício do Magistério estava de acordo com os termos dos artigos 26, 30, alínea a, 28 e 16 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e a validade para todo território nacional era de acordo com a Portaria nº 629 de 23.11.81 (Lei 5.692/71).

preço dos cursos varia de acordo com o poder aquisitivo do cliente. Quem pode pagar mais tem acesso a melhores cursos e melhores professores. Contudo, o inverso é cruel.

Não se pode pensar o ensino dissociado de um Projeto Educacional mais amplo de universalização da educação para todos e todas, principalmente para os novos sujeitos que adentraram na escola nas duas últimas décadas. Então, o debate sobre o Ensino de Qualidade, o Ensino Profissionalizante, Educação Integral, Ensino Tecnológico e Desenvolvimento Regional Sustentável, bem como do Ensino Superior e da Pós-graduação *lato senso* e *stricto senso*, são temas que não podem ser deixados de fora dessas discussões nacionais e internacionais, não apenas do país, mais de todos os países do mundo.

A URCA também agregou e executou cursos de licenciaturas plenas para professores sem a habilitação superior, cursos esses que eram pagos pelos professores ou pelos entes municipais. Naquele momento, os cursos credenciavam formalmente os professores para atuar em conformidade com a LDB (Lei nº 9394/96), que preconizava uma década para a educação e que, após o fim desta, somente se admitiria na seara educacional formal, professores com o nível superior. Na prática, isso não se efetivou devido à carência dos profissionais, principalmente nos municípios do interior dos estados da federação, além da pouca atratividade da profissão pelos jovens.

Com o Projeto de Licenciaturas Estratégicas em execução, cursei a Licenciatura Plena para o Ensino Fundamental e me tornei professor com licenciatura plena. Para muitos professores, aquilo significou a garantia de sua aposentadoria. Para mim, significou o começo para alcançar outros horizontes, pois entendia que o desejo e a vontade de saciar a fome por novos saberes são permanentes. Paulo Freire já afirmava que, mais importante que saber, é nunca perder a capacidade de aprender.

Nessa época, lembro-me de que cursei três semestres do curso de Ciências Econômicas e, em seguida, iniciei o curso de Direito, ambos na URCA. Como o aluno não podia manter duas matrículas abertas, fizemos matrícula institucional no Curso de Direito a fim de cursar a Licenciatura Plena e, logo após a conclusão, voltamos para o curso de Direito.

Além do bacharelado em Direito na URCA, conciliei vários cursos de Especialização na área do Direito e da Educação. Foram eles: Direito Processual: grandes transformações, pela Universidade da Amazônia (UNAMA), em 2013; Gestão Escolar, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 2006; Língua Portuguesa e Arte-Educação, pela URCA, em 2002; Especialização profissional em Direito Educacional pelo Instituto de Pesquisas e Administração da Educação (IPAE), em 2013 e Direito Constitucional pela URCA (2014). Em 2015, cursamos um doutorado em Ciências Jurídicas e Sociais na



Universidad del Museo Social Argentino (UMSA) e defendemos a seguinte a tese: Derecho a la Educación y el patrón de calidad de las políticas públicas en la enseñanza media en el período 2008-2011, en Brasil, sob a orientação da Dra. Maria Maida e coorientação da Dra. Zuleide Fernandes Queiroz.

Dessa feita, durante o curso de Direito, por já ter licenciatura plena, realizamos cursos de especialização na área da educação, além de uma participação em diversas atividades de formação continuada e de projetos de extensão, atividades comunitárias, conselhos de direito, entre outras. Foi uma luta constante contra forças aparentemente invisíveis, mas que acredito ter conseguido, mesmo enfrentando todas as adversidades, caminhos e situações que passamos e vivemos no interior da região do Cariri, Sul do Ceará, nordestino (embora, nascido em São Paulo), brasileiro e latino-americano, para chegar aqui, neste trabalho de mestrado. Contudo, tudo o que eu vivi, todas as experiências, medos, o que eu sou, o que conquistei ou que eu perdi é exatamente o que sou até chegar aqui, no Curso de Mestrado Profissional em Educação.

Este curso tem contribuído para o desenvolvimento de aprendizagens e olhares para o aprendizado de novas metodologias e ampliação da minha visão no que diz respeito às atividades de ensino e pesquisa na Universidade, junto aos discentes do curso de Direito, do qual me tornei professor efetivo em 06 de julho de 2018, bem como pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos Fundamentais (GEDHUF).

Feitas essas considerações iniciais sobre minha história de vida e formação profissional, por entender que o memorial de formação se constitui um marco que contribuiu para a escolha da temática do presente estudo, partimos assim para a explicitação da justificativa.

O tema desta pesquisa se insere no contexto social da atualidade, tendo em vista a violação dos Direitos Humanos e fundamentais em meio ao contingente de arbitrariedades históricas, de aprofundamento de desigualdades e exclusão social que comprometem a efetivação dos Direitos humanos no país, como vemos diariamente sendo divulgados nos noticiários e nas redes sociais.

Esses fatos nos levam a questionar como os Direitos Humanos como disciplina formativa se apresenta nos currículos escolares, no sentido de tratar o tema de forma interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar, a fim de valorizar a diversidade e minimizar preconceitos. Sabemos que a educação em Direitos Humanos pode promover uma mudança capaz de romper com a cultura hegemônica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada, quando não respeitam as diferenças.

Meu interesse pelo tema da educação em Direitos Humanos antecede este projeto. Iniciou-se ainda quando, como professor da educação básica, desenvolvi pesquisa nessa temática. No atual momento, leciono no Curso de Direito da Universidade Regional do Cariri–URCA, além de ser pesquisador do Grupo de Estudos em Direitos Humanos – GEDHUF, integrante da linha de pesquisa denominada “Efetividade dos Direitos Humanos Fundamentais, Direito das Famílias e Educação em Direitos Humanos”. Na minha área de formação, tenho licenciatura em Educação e bacharelado em Direito, com pós-graduações *lato sensu* na área de Direito e Educação.

O tema Educação em Direitos Humanos (EDH) se tornou relevante pela qualidade e profundidade necessária para sua efetividade nas práticas pedagógicas dos professores da educação básica e superior, não apenas dos cursos de Direito, mas de todos os cursos de licenciaturas e formação de professores, já que ainda é muito embrionária a introdução da temática dos Direitos humanos na Formação docente em geral, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Por essa razão, é necessário que os docentes conheçam a legislação referente aos Direitos Humanos, para que possam articular o conteúdo das leis aos conteúdos curriculares desenvolvidos, a partir do multiculturalismo. Esse conceito, na perspectiva de Canen (2002 *apud* CANEN; SANTOS, 2009, p. 67), “é um movimento teórico e político que busca resposta para os desafios da pluralidade nos campos do saber, incluindo não só na educação, como também em outras áreas”, a fim de promover um trabalho curricular nessa direção para uma perspectiva transformadora.

Nesse contexto, é preciso pensar um ensino que trabalhe com as diferenças e com as diversas lógicas que regem as relações sociais, para a formação de indivíduos valorizadores da diversidade cultural e aptos a se inserirem, num mundo plural, conflituoso e em permanente mudança.

A educação para os Direitos Humanos está prescrita em diversos documentos oficiais. Citamos, a título de exemplo, as ações programáticas para a educação básica descritas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). A ação 1 prescrita neste Plano tem por objetivo “Propor a inserção da educação em Direitos Humanos nas diretrizes curriculares da educação básica”. Além desse documento, a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e traz, no artigo 6º, a perspectiva da transversalidade do tema na construção dos instrumentos pedagógicos, como projeto político pedagógico da escola.

O artigo 7º da citada Resolução possibilita que a inserção dos conhecimentos relativos à educação em Direitos Humanos na organização dos currículos, seja da educação

básica ou do ensino superior, poderá ocorrer pela transversalidade dos temas, tratados de forma interdisciplinar, ou como conteúdo específico de disciplina existente, ou mesmo de maneira mista, combinando a transversalidade e disciplinaridade. Por fim, o parágrafo único do mesmo artigo permite que outras formas de inserção sejam usadas, desde que observadas as peculiaridades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Para concretizar essa inclusão no processo educacional, a formação dos profissionais que atuam na educação é um instrumento para a efetivação dos Direitos Humanos no ambiente escolar, conforme prescreve o art. 8º da mesma resolução: “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”.

A educação, como bem e direito de toda pessoa humana, assim como a crença na igualdade como conquista e utopia de todos é o que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação em e para os direitos. O acesso à educação, nesse sentido, é posto como uma forma de potencialização dos sujeitos no Estado Democrático de Direito para participarem e tomarem decisões em defesa de seus direitos e dignidade (SILVEIRA, 2008).

Diante disso, esta pesquisa tem como ponto de partida a verificação da presença ou ausência do incremento desses estudos nos currículos e práticas dos educadores da educação básica e superior, devido à tímida incorporação sistemática nos processos formativos dos profissionais da educação, seja nos cursos de formação inicial, licenciaturas, seja na formação continuada, como também no que diz respeito à inserção da concepção como um todo no projeto político pedagógico em todos os níveis educacionais, perpassando os componentes curriculares de forma interdisciplinar.

Fomos orientados pela hipótese de que essa temática não se encontra ainda presente de forma efetiva na formação inicial e continuada, nos currículos e práticas dos educadores da educação básica. Por outro lado, pressupomos que existe uma incorporação, mesmo que de forma inicial e pouco sistemática, nos processos formativos dos professores e nos projetos políticos pedagógicos das escolas e dos cursos, regimentos e demais instrumentos pedagógicos, da discussão sobre Direitos Humanos tanto na educação básica, quanto nos cursos de nível superior.

Além disso, acreditamos que essa reflexão pode ocorrer na perspectiva da transversalidade, não apenas como uma disciplina isolada. Defendemos que a abordagem pode ocorrer tanto de forma interdisciplinar, disciplinar e transversal, perpassando todos os componentes curriculares da instituição de forma mista, o que requer do corpo docente e

administrativo da escola uma compreensão da necessidade e importância do trabalho com Direitos Humanos.

Inicialmente, a presente pesquisa parte do seguinte questionamento: “se e como” a Educação em Direitos Humanos está presente na práxis pedagógica dos professores do Sistema Municipal de Ensino do Crato-CE? A partir dessa indagação, definimos como questão subjacente: quais elementos formativos tem o professor da educação básica para trabalhar com a educação em Direitos Humanos no cotidiano escolar?

Nossa hipótese é a de que, se existem práticas pedagógicas fundamentadas nos Direitos Humanos em tais instituições escolares, é possível que sejam descontínuas e pontuais, porque a educação em Direitos Humanos na escola com práticas interdisciplinares depende de uma efetiva política de formação continuada e permanente dos professores em Direitos Humanos.

Essa hipótese se ancora no pressuposto de que a educação em Direitos Humanos deve integrar a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. A partir das formações, os Direitos Humanos devem subsidiar, de forma transversal, interdisciplinar, todas as práticas pedagógicas e instrumentos da gestão, como o projeto político pedagógico, o regimento escolar, os programas pedagógicos de cursos superiores, materiais pedagógicos e didáticos os conteúdos específicos de disciplinas existentes ou de outras formas curriculares. Conforme afirmam Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 75), “essas propostas, em perspectiva política, agregam novos fatores formativos que transcendem aspectos meramente cognitivos e técnicos, ampliando os horizontes das formações e também sobre o papel dos docentes”.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), em seu artigo 8º, dispõem 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” (BRASIL, 2012). Assim, surge a seguinte questão: como deve ser a formação dos docentes para a implementação dos Direitos Humanos nas suas práticas, para que atuem junto às novas gerações?

Assim, é responsabilidade das instituições de ensino superior a formação de profissionais para o trabalho com a educação em Direitos Humanos. Portanto, para além de todo o conhecimento pedagógico e político necessários para atuação docente com eficácia, os professores têm que possuir conhecimento robusto e solidificado sobre a matéria que ensinam para que possam assegurar a qualidade da aprendizagem dos discentes. Nessa perspectiva, nos

questionamos: como ensinar, por exemplo, Direitos Humanos, quando os professores não foram formados para possuir conhecimentos epistemológicos adequados acerca desse tema?

A relevância deste estudo reside no fato de que ela pode promover mudanças significativas no âmbito das escolas, Secretaria Municipal/Estadual de Educação, na própria universidade e nos cursos de formação de professores, como também nas universidades do país. Com efeito, o processo de consolidação da educação em Direitos Humanos nos currículos proporcionará melhorias na formação do alunado no contexto do ensino básico.

Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar “se e como” a educação em Direitos Humanos que está garantida nas diretrizes e políticas nacionais tem efetividade na práxis dos professores do Sistema Municipal de Ensino do Crato - CE.

Para tanto, delineamos os seguintes objetivos específicos desta investigação, que são: a) Apresentar a educação em Direitos Humanos no contexto histórico normativo das constituições brasileiras e âmbito internacional; b) Investigar a educação em Direitos Humanos nos documentos educacionais contemporâneos como PCN's, LDB, CF/88, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Nacionais para os Direitos Humanos, e outros. c) descrever e analisar a experiência do curso de formação continuada de educação em Direitos Humanos realizada junto aos professores do Sistema Municipal de Ensino do Crato sobre a sua práxis; e d) produzir, junto ao CME e à comunidade escolar (professores, secretaria, conselheiros, pais, discentes, sociedade civil organizada, etc.) uma resolução específica com as diretrizes para a educação em/para os Direitos Humanos no domínio do Sistema Municipal de Ensino do Crato - CE.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, pois objetiva descrever os fenômenos tal como são vistos, contribuindo no diagnóstico da problematização. Além disso, realizamos uma cuidadosa pesquisa bibliográfica para construir as bases teóricas que fundamentam a pesquisa. Adotamos métodos diversificados para atingir os objetivos da pesquisa, os quais serão melhor delineados no quarto capítulo da presente dissertação.

Como principais bases teóricas deste estudo, adotamos as perspectivas de Candau (2013, 2008), Candau e Sacavino (2013), Freire (2000, 2005, 2007, 2011, 2013), Arroyo (2014), Gatti *et al.* (2019), Bittar (2014), Saviani (2008), André (2015), Nóvoa (2009), além dos documentos legais nacionais e internacionais ligados diretamente ao foco temático do estudo.

Esta dissertação tem a seguinte organização. Inicialmente, apresentamos as bases teóricas relacionadas à evolução histórica dos Direitos Humanos e à formação inicial e continuada docente, voltada à educação em/para os Direitos Humanos. Depois, apresentamos o

delineamento metodológico ao qual esta pesquisa foi desenvolvida. No quinto capítulo, fazemos uma descrição e análise do curso de formação continuada realizado junto aos docentes e instituições vinculadas à educação do município do Crato. Por fim, no capítulo 6, apresentamos o projeto de Resolução com as Diretrizes para a educação em/para os Direitos Humanos no contexto do Sistema Municipal de Ensino do Crato-CE.

## 2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS

A evolução histórica da sociedade está diretamente relacionada às necessidades humanas de proteção para viver e sobreviver diante das adversidades apresentadas no seu cotidiano. Não temos uma teoria de Direitos Humanos na antiguidade. Contudo, nas primeiras sociedades, são encontrados achados que nos permitem fazer deduções de que algumas leis foram criadas no intuito de proteger as pessoas das arbitrariedades dos que detinham o poder.

Assim, os Direitos Humanos não surgiram todos de uma só vez, mas foram sendo construídos historicamente, conforme as evidências de que a proteção da pessoa humana já era tratada nas civilizações antigas. Em relação a isso, Ramos (2015) expõe que:

[...] a proteção da pessoa humana já era conhecida na antiguidade, sendo, em especial, tratada por filósofos como Zaratustra na Pérsia, Buda na Índia, Confúcio na China, o Dêutero-Isaías em Israel, além de Platão e Aristóteles na Grécia. Também, no âmbito normativo, é possível apontar várias legislações que já demonstravam preocupação com a proteção destes direitos, dentre eles, por exemplo, o Código de Hamurabi (1792-1750 a.C.), considerado o primeiro código de normas de condutas, preceituando esboços de direitos como o direito à vida, à propriedade e à honra. Além da Lei das Doze Tábuas na República Romana, que veio estipular uma lei escrita como regente das condutas. Também o direito romano consagrou vários direitos, como o da propriedade, liberdade, personalidade jurídica, entre outros. (RAMOS, 2015, p. 32-34).

A sociedade humana vem passando por inúmeras mudanças, sejam elas sociais, políticas, religiosas ou econômicas. A área da ciência jurídica não fica de fora, sendo indispensável o estudo da história para compreendê-la. Por mais que os registros históricos sejam poucos a respeito do Direito nos tempos primórdios, devido à falta da escrita, o que se sabe atualmente serve como fonte de estudo para vários pesquisadores, no sentido de compreender como esses processos ocorreram e como se chegou ao estágio atual (CARVALHO, 2012).

Segundo Wolkmer (2006), toda cultura humana possui um aspecto normativo que engloba os padrões, regras e valores que caracterizam modelos de conduta. Em síntese, podemos dizer que toda e qualquer sociedade ou grupo social necessita de certo controle social, de um norte a seguir dentro do âmbito de convivência com seus pares. O desenvolvimento de tal empreendimento carece de regras, normas e valores que viabilizem a conduta e a convivência de maneira harmoniosa entre os integrantes. Um contrato social.

O código de Hamurabi<sup>8</sup>, promulgado aproximadamente em 1694 a.C. na antiguidade Babilônica, representa um dos primeiros códigos de conduta com esboços de direitos, como o direito à vida, à propriedade e à honra.

E, por fim, um dos principais legados da obra de Hamurabi para o direito superveniente localiza-se na regulamentação do direito privado. Várias modalidades de contratos e negócios jurídicos são contempladas no texto do documento. Por intermédio de artigos do Código, sabe-se que na Mesopotâmia já eram praticados os seguintes contratos: compra e venda (inclusive a crédito), arrendamento (com ênfase na regulamentação das terras cultiváveis) e depósito. A responsabilidade civil é levada às últimas consequências. Há previsão, ainda, de empréstimo a juros, títulos de crédito, operações de caráter bancário e de sociedades de comerciantes. (WOLKMER, 2006, p. 41).

Outro fato interessante sobre os Direitos Humanos é que sua primeira demonstração na história ocorreu através de Ciro, rei da antiga Pérsia. Ao conquistar a cidade da Babilônia, cerca de 500 anos antes de Cristo, Ciro libertou todos os escravos da cidade, estabeleceu a igualdade racial e a liberdade religiosa. Esses direitos de tolerância religiosa foram gravados em uma peça de argila chamada Cilindro de Ciro em 550 a.C.

No Direito Romano, a Lei das XII Tábuas representou o auge da resistência dos plebeus contra os patrícios e possibilitou algumas melhorias para a classe do ponto de vista jurídico, pois veio estipular uma lei escrita como regente das condutas. Foram os romanos que consagraram vários direitos, como o direito à liberdade, o direito à posse e à propriedade, os direitos de personalidade, os direitos de família e sucessão, os direitos das obrigações. Além disso, os romanos fizeram uma diferenciação entre direito divino, “*jus divinu*” e direito civil, “*jus civilis*”, embora a cultura romana atribuísse ao universo escravagista uma forma material para o Direito Romano, beneficiando os mais fortes com poderes econômicos e militares.

A ciência jurídica conheceu a sua autonomia, primeiramente, através do povo romano. No campo da propriedade, surgiram conceitos de propriedade, formas de aquisição da propriedade, teorias subjetivas sobre a posse, a proteção da posse, o conceito de pessoa jurídica, as formas de contratos e sucessão romana.

Com o fim do império Romano do Ocidente em 476 d.C. e as invasões bárbaras entre 300 e 900, ocorreu uma desestruturação da região do antigo império e muito da sua cultura jurídica se perdeu. A preservação do conhecimento jurídico romano se deve, em grande parte,

---

<sup>8</sup> “Ele é composto por 282 artigos, encontra-se no Museu de Louvre e foi descoberto na Pérsia em 1901, dispostos em cerca de 3600 linhas de textos, que abrangem quase todos os aspectos ligados à dinâmica da sociedade babilônica, desde penas definidas com precisão de detalhes até institutos do direito privado, passando, ainda, por uma rigorosa regulamentação do domínio econômico. (WOLKMER, 2006, p. 39).



à compilação dos antigos escritos jurídicos romanos realizada pelo imperador bizantino Justiniano, efetuada no século VI e chamada de Corpo Jurídico Civil (*Corpus Iuris Civilis*) ou Código Justiniano.

Durante a Idade Média, marcada pelo feudalismo e por julgamentos cruéis realizados pela igreja, inicia-se uma luta pela limitação do poder político do soberano. Nessa época, a Europa era governada por soberanos cujo poder, acreditava-se, era advindo da vontade divina. Dessa perspectiva, vários documentos surgem, como a Declaração das Cortes de Leão, adotada na Península Ibérica, em 1188, e a Carta Magna Inglesa, de 1215. Esta inaugura as bases para o constitucionalismo, já que se tem um documento que, de certa forma, limitava o poder do soberano, impedindo-o de agir arbitrariamente.

Em 1787, ocorre a independência dos Estados Unidos. Esse país se tornou o primeiro a elaborar uma constituição. Tratava-se de uma lei básica que defendia os valores jurídicos mais importantes e que alicerçam a organização do governo e a elaboração das demais leis. Seguindo seu exemplo bem-sucedido, quase todos os demais países do mundo elaboraram suas próprias constituições.

A Idade Contemporânea se iniciou com a revolução Francesa, em 1789. A ascensão dos revolucionários franceses ao poder, nesse ano, se materializou na aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que enumerava os direitos inerentes a todo homem, independentemente de seu país, religião, classe social, gênero sexual etc., como os direitos à liberdade, à propriedade, à expressão de pensamentos, a não ser preso sem justificativa legal, entre outros direitos.

A partir do século XIX, o direito passa a se concretizar como uma técnica. O jurista não precisa mais se preocupar com o problema da justiça, com o justo das coisas. Basta que ele entenda o conjunto de leis posto e garantido pelo Estado. Toda essa postura é, por fim, acentuada no século XX. É a ela que Hans Kelsen privilegia, ao propor a Teoria Pura do Direito: estudar as normas sem interferências externas, restando apenas sua análise fria. Essa teoria leva ao máximo todo o movimento que resume o direito a uma mera técnica, beneficiando a ordem e a dominação.

## 2.1 A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: conceitos e práticas

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (doravante DUDH) é um documento internacional de observância vinculante<sup>9</sup>, embora tenha sido elaborada por meio de Resolução nº 217-A da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (doravante ONU), em 10 de dezembro de 1948, em Paris, França. Esse documento é considerado um marco na proteção dos Direitos Humanos. À época, a ONU era composta por 58 Estados membros, entre eles o Brasil.

A ONU foi criada em 1945, no mesmo ano do fim da Segunda Guerra Mundial. Até então, as pessoas tinham vivenciado horrores, verdadeiras barbáries que restringiram os direitos das pessoas e os privaram de sua dignidade, deixando-os sem nenhuma proteção de direito, principalmente contra judeus, homossexuais, negros e outros grupos vulneráveis. Por essa razão, o intuito era construir um mundo sob novas bases ideológicas, visto que as normas nacionais eram incipientes para a proteção da pessoa humana. Nesse sentido, para firmar normas de valor internacional, nasce a Carta das Nações Unidas em 26 de junho de 1945, em São Francisco, que criou a ONU.

Os governantes de diversas nações se propuseram a acatar a finalidade da DUDH de 1948, visto que se trata de um documento de alta importância para fundamentar a dignidade da pessoa humana como valor de cunho universal consagrado ao ser humano, além de marcar um novo caminho, em oposição a um novo conflito que pudesse surgir. Dessa forma, a DUDH promoveu a organização de princípios uniformes sobre a paz e a democracia, bem como o fortalecimento e a definição do conteúdo dos Direitos Humanos.

A DUDH constitui-se, portanto, como um guia de ação, um conjunto de princípios regulatórios não só das ações estatais, mas também dos próprios cidadãos. Os direitos nela contidos contemplam os conceitos de cidadania, democracia e paz. Esses direitos não são e nem devem ser tratados como uma invenção, pois são pertencentes a qualquer ser humano. São direitos que existem desde que haja ser humano na face da Terra. Nesse sentido, os Direitos Humanos surgem de acordo com a necessidade de sua consagração. Primeiro, aparecem os direitos civis e políticos, vinculados inicialmente à necessidade de limitação do poder do estado

---

<sup>9</sup> Argumentos que dão força vinculante para a DUDH: a) é uma norma internacional costumeira ou princípio geral do direito internacional, citada e usada, portanto como fonte no direito ; b) serve como fonte de fundamentação de decisões nas cortes internacionais de justiça ; c) exerceu e continua exercendo influência nas Constituições do Estados; d) foi elaboração por órgão legitimado, no caso a Assembleia Geral da ONU que elaboraram uma resolução com base na autorização expressa na Carta da nações Unidas de 1945.

e, posteriormente, surgem os direitos econômicos, sociais e culturais, decorrentes da noção de Estado do bem-estar social.

O que aconteceu posteriormente foi o reconhecimento desses direitos já existentes no âmbito das legislações internas dos Estados para receber um caráter de universalidade. A partir desse momento, a DUDH se tornou referência para convenções, tratados internacionais, bem como para as normas e documentos oficiais nos Estados-nação. A exemplo de instrumentos internacionais que foram ratificados pelo Brasil, além da Carta e da DUDH, temos o pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penais cruéis, desumanos ou degradantes, a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial e a Convenção sobre os direitos da criança. O respeito a esses direitos que foram normatizados no âmbito nacional, no entanto, ainda deve ser efetivados e implementados por meio de políticas públicas, tanto no Brasil como em diversas nações.

Apesar de a CF de 1988 prever o respeito aos Direitos Humanos, infelizmente, nos dias atuais, ativistas pelos Direitos Humanos ainda são ameaçados e assassinados. Além disso, a violência contra a mulher, os assassinatos da população marginalizada, principalmente de jovens negros e moradores de periferias, o trabalho escravo, o crime organizado, a formação de milícias e a desigualdade social ainda esbarram na garantia dos Direitos Humanos para a população brasileira.

A universalização das garantias fundamentais previstas na DUDH deve ser fiscalizada e cobrada por todos os entes que compõem a sociedade, não apenas pelo Estado, mas sim por todos.

Por fim, é sempre importante ressaltar que todos os Direitos Humanos devem ser vistos como de igual importância, sendo igualmente essencial respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa. Quando falamos em Direitos Humanos e diversidade, falamos do reconhecimento do ser humano como ser humano, em suas diversas dimensões. Nós não somos pessoas sem a dimensão da diferença, da diversidade, que muitas vezes é esquecida.

Somos compostos de múltiplas dimensões, tais como gênero, etnia, orientação sexual, habilidades, idade, religião. Isso faz com que todos nós sejamos únicos e ao mesmo tempo diferentes. O direito a diversidade é um direito humano de terceira geração. Somos livres para escolher quem queremos ser. Por conta disso, devemos propagar, acima de qualquer coisa, o respeito para com o próximo e suas diferenças. Essa é a defesa pelos Direitos Humanos.

Os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>10</sup> apontam que, mais da metade da população é negra. Isto é, segundo as classificações oficiais, 50,7% das pessoas que vivem no Brasil são negras (pretas e pardas). Contudo, embora as pessoas negras sejam a maioria da população, estes não têm as mesmas oportunidades que as pessoas brancas. Conforme o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), são índices que se encontram entre as pessoas negras. Em relação à imagem do negro frente aos meios de comunicação, alguns estereótipos permanecem vigentes e reproduzem desigualdades construídas historicamente na sociedade.

No Brasil, podemos citar algumas iniciativas por parte do legislativo no intuito da causa da igualdade racial, como a aprovação das Leis n.º. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e a n.º. 11.645, de 10 de março de 2008, que institui a obrigatoriedade dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, africana e dos povos indígenas, que alteraram o art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), recebendo suporte de uma vasta documentação, incluindo: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); as Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais; Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008), que inclui história e cultura dos povos indígenas.

A DUDH possui 30 artigos e faz expressa referência a direitos civis (art. XVII e XVIII), políticos (art. XXI), econômicos (art. XXIII), sociais (art. XXV) e culturais (art. XXVII). Logo em seu artigo primeiro, encontramos a referência a esses direitos quando expressa as três dimensões/gerações de direitos (liberdade, igualdade e fraternidade), conforme enunciado no art. 1º: “Todos os seres humanos nascem **livres e iguais** em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de **fraternidade.**” (ONU, 1948, grifo nosso). Consagra, portanto uma ética universal, conforme defende Piovesan (2015, p. 216 *apud* ECHTERHOFF, 2016, p. 19-20).

A Declaração Universal de 1948 objetiva delinear uma ordem pública mundial fundada no respeito à dignidade humana, ao consagrar valores básicos universais. Desde seu preâmbulo, é afirmada a dignidade inerente a toda pessoa humana, titular de direitos iguais e inalienáveis. Vale dizer, para a Declaração Universal a condição de pessoa é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos. A universalidade dos Direitos Humanos traduz a absoluta ruptura com o legado nazista,

---

<sup>10</sup> De acordo com o IBGE, a população brasileira é formada por 50,7% de negros (pretos e pardos); 47,7% de brancos; 1,1% de amarelas e 0,4% de indígenas.

que condicionava a titularidade de direitos à pertinência à determinada raça (a raça pura ariana). A dignidade humana como fundamento dos Direitos Humanos e valor intrínseco à condição humana é concepção que, posteriormente, viria a ser incorporada por todos os tratados e declarações de Direitos Humanos, que passaram a integrar o chamado Direito Internacional dos Direitos Humanos.

A comunidade deve se esforçar para criar meios de implementação dos direitos previstos na DUDH, entre os quais a educação e o ensino em Direitos Humanos. Conforme consta em seu texto, é possível promover o respeito a esses direitos e liberdades através do ensino e da educação, além da adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Como é dever dos Estados adotar planos nacionais de Direitos Humanos (conforme tratado na Conferência Mundial de Viena de 1993, organizada pela ONU), o Brasil, buscando implementar todas as espécies de direito, já criou três planos. Segundo Ramos, (2015 *apud* ECHTERHOFF, 2016, p.28-29), foram estes:

- a) PNDH-1 (Decreto n.º. 1.904/1996), voltado para a garantia de proteção dos direitos civis, com especial foco no combate à impunidade e à violência policial;
- b) PNDH-2 (Decreto n.º. 4.229/2002), com ênfase aos direitos sociais em sentido amplo e de grupos vulneráveis, como os direitos dos afrodescendentes, dos povos indígenas, de orientação sexual, consagrando o multiculturalismo;
- c) PNDH-3, aprovado em 2009, que adotou os seguintes eixos orientadores:
  - I – Interação democrática entre Estado e Sociedade Civil;
  - II – Desenvolvimento e Direitos Humanos;
  - III – Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades;
  - IV – Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência;
  - V – Educação e Cultura em Direitos Humanos;
  - VI –Direito à Memória e à Verdade.

No âmbito do poder executivo federal, várias instituições de defesa dos Direitos Humanos foram criadas. Dentre as mais importantes, podemos citar:

- a) Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República;
- b) Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos;
- c) Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Secretaria de Políticas para as Mulheres;
- d) Conselho de Direitos Humanos;

- e) Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescentes (CONANDA); f) Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE);
- g) Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI);
- h) Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD-LGBT);
- i) Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP);
- j) Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo (CONATRAE);
- k) Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH);
- l) Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR);
- m) Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM).

## **2.2. Educação em Direitos Humanos no Brasil**

A efetivação da educação em Direitos Humanos se concretiza através das políticas públicas como categoria jurídica, ações estatais deliberadas com fulcro de materialização e universalização dos Direitos Humanos, principalmente para todos os sujeitos de direitos, essencialmente para todos aqueles que, de alguma forma, sofreram algum tipo de opressão ou injustiça, seja ela ligada à diferença cultural ou simbólica, social, econômica, étnico, racial, religião, gênero e orientação sexual, bem como outras advindas das diversidades de coletivos sociais.

A atualidade do tema tem em vista a nossa realidade de violação dos direitos, marginalização, com a desumanização de pessoas, e atrocidades presentes no cotidiano. São, portanto, arbitrariedades construídas historicamente e assimetricamente, através de processos de segregação e aprofundamento de desigualdades e exclusão social, comprometendo, desta forma, os Direitos Humanos e direitos fundamentais já devidamente normatizados constitucionalmente no país desde 1988. O tema se insere no contexto social da atualidade, bem como, a necessidade de mudanças tanto no nível de consciência quanto da práxis.

Além disso, a educação como um dos Direitos Humanos, tendo origem no direito natural, deve ser assegurada de maneira primordial. Não deve ser considerada apenas como um direito social. Inscrita no direito à vida, é instrumento fundamental para que o indivíduo possa se realizar como ser humano. Visto que o ser humano tem a capacidade de aprender e evoluir sempre, seu potencial para aprender só se transformará em ato no momento em que lhe forem propiciadas todas as condições necessárias para tal. Isso só é possível através da educação. É a consagração desse direito. (MUNIZ, 2002).

### 2.2.1 A educação em Direitos Humanos na colônia e no império

No período colonial (1500 até 1822), passaram-se 03 (três) séculos em que os nativos tiveram sua personalidade negada. Nesse contexto, a pessoa era qualquer coisa, objeto, servo, colonizado. Os brasileiros viveram todo o período colonial com a diminuição total da *capitis deminutio*, com seu *status civitatis*, sua cidadania, enfraquecida. Senão inexistente, não eram reconhecidos,<sup>11</sup> pois não eram considerados cidadãos, seus direitos eram restritos ou sucumbidos, não possuíam, então, personalidade jurídica. Isso produzia uma mentalidade de dependência, incapacidade, opressão, subordinação e servidão, uma subjetividade de inferioridade.

Nesse sentido, Brandão (1995, p. 73-74) afirma que a educação é uma prática social “cujo fim é o desenvolvimento do que, na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade[...]” Portanto, a educação pode servir como meio para determinados interesses de grupos sociais e/ou classes dominantes, que resolvem como será e para que servirá a educação em um determinado momento da história de seu desenvolvimento, como por exemplo a do Brasil no período Pós 1964.

Esse panorama produziu uma mentalidade ainda presente nos dias atuais, pois, segundo Albergaria (2012, p. 199), nossa história está ligada ao pensamento europeu<sup>12</sup>. A educação jesuítica por meio da catequese tinha o mister de aculturar, tão somente, docilizar os índios para efetivar o propósito da coroa portuguesa de domesticar para explorar. Para Saviani (2008), esse processo se deu por meio de três aspectos interligados: a colonização, a educação e a catequese.

---

<sup>11</sup> Para Daniel Sarmiento (2019), a falta de reconhecimento oprime, instaura hierarquias, frustra a autonomia e causa sofrimento e ao trazer a Nancy Fraser (1997), explana que a” falta de reconhecimento ou reconhecimento deturpado (*misrecognition*) importa em diminuição do sujeito, em adoção de postura desrespeitosa, que o degrada e compromete a sua possibilidade de participar, como um igual, nas interações sociais”. Daí para Sarmiento uma dimensão imprescindível do princípio da dignidade da pessoa humana é o reconhecimento intersubjetivo. O autor ao tratar do tema do reconhecimento traz as discussões de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser, que estão diretamente relacionadas às reivindicações e debates que vem emergindo desde a década de sessenta pelos movimentos sociais, que buscam o respeito e valorização de identidades coletivas não hegemônicas: mulheres, negros, LGBT, povos indígenas, pessoas com deficiência, etc., agregando as formas de opressão cultural, que no passado era centrada somente nas injustiças econômicas.

<sup>12</sup> Bruno Albergaria fala que a cultura brasileira é originária da Europa. Pois foi cultura da Europa que mais influenciou o nosso *modus vivendi*, falamos uma língua que se originou do latim, português, fomos fortemente influenciados nos hábitos, costumes, vestimentas, culinária, na diversidade religiosa, festejamos datas europeias (natal, réveillon,, carnaval, etc.), além do nosso Direito, que teve desde o início da colonização o ordenamento jurídico português imposto, as ordenações Afonsinas (1500-1521), as Ordenações manuelinas (1521-1603) e em 1603 forma promulgadas as Ordenações Filipinas em Portugal, a mesma passa a vigorar no Brasil.

Saviani (2008, p. 29):

O processo de colonização, abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e a exploração da terra subjugando os seus habitantes (os íncolas); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

Embora, a educação formal só tenha iniciado com a chegada oficial dos jesuítas em 1549, com o padre Manoel da Nóbrega, e permaneça até a expulsão dos religiosos pelo Marquês de Pombal, em 1759, temos mais de 200 (duzentos) anos de dominação religiosa.

Entre as estratégias usadas por Nóbrega para implantação da educação jesuíta, Saviani (2008, p. 43) relata que, para a organização do ensino e para atrair os “gentios”, trouxeram meninos órfãos de Lisboa, a fim de usá-los como mediadores entre as crianças brancas e as indígenas, a fim de que pudessem agir sobre seus pais (os caciques) e, conseqüentemente, converter toda tribo à fé religiosa da colônia.

Com a vinda da família Real de Portugal em 1808 e a transferência da Corte para a colônia, ficando no Brasil até 1821, grandes mudanças ocorreram na cultura, na política, na economia e essencialmente no modo de pensar, sem contar que, nesse momento histórico, as ideias iluministas dos franceses estavam influenciando várias concepções político-jurídicas no mundo. Na colônia, o desejo de liberdade não seria diferente. Albergaria (2012, p. 200) afirma que “a independência dos Estados Unidos, em 1776, foi um dos norteadores para o Estado brasileiro”. A independência dos Estados Unidos da América da coroa Britânica foi um exemplo que teve reflexos nos sentimentos dos brasileiros para lutar por sua liberdade também.

Com a independência do Brasil em 7 de setembro de 1822, iniciamos o período imperial, em que tivemos diversas conquistas. Entre elas, a primeira Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824 e a criação das primeiras faculdades de Medicina e Direito<sup>13</sup> em São Paulo e Olinda. Para Roque (2007), faltavam homens para dirigir o país, pois não havia ainda a consciência de Estado e nacionalidade e, mesmo entre os brasileiros nascidos no Brasil, pairava a dúvida quanto à nacionalidade brasileira. Vivia-se ainda sob a legislação portuguesa, então a criação das duas faculdades vem atender à luta daqueles que almejavam uma cultura jurídica nacional, pois só se discutiam problemas europeus, a filosofia, o direito e

---

<sup>13</sup> A Lei de 11 de Agosto de 1827 cria dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda.



a literatura europeia. Castilho (2016) lembra, ainda, que na época, menos de 5% da população do país, sabia ler e escrever.

Nesse contexto em que surge a necessidade da criação do ensino universitário, Roque (2007, p. 264) expõe que:

Precisamos formar a elite dirigente do país, porque o Brasil estava surgindo naquele momento; era país necessitando de se estruturar, de realmente se implantar. Formar país independente e soberano e implantá-lo no concerto dos demais países é tarefa hercúla e exige esforço conjugado e concentrado de cidadãos, homens voltados para o interesse público, para aqueles que iriam dirigir o Brasil e traçar as linhas mestras de nossa política e nossa cultura. Precisaria o Brasil adotar política definida e planos de ação, critérios para resolver os inúmeros problemas que haveriam de surgir.

Mesmo assim, continuava a existir a escravidão,<sup>14</sup> em que os escravizados eram tratados como coisa e propriedade do senhor, passível de compra e venda na condição de mercadoria. As violências sofridas por essas pessoas, com a perda de liberdade, separação dos seus familiares, desrespeito à sua integridade física e a perda da própria vida foram nitidamente um desrespeito aos Direitos Humanos.

A Primeira Carta Magna Brasileira, outorgada em 25 de março 1824, inspirada nas ideias liberais daquele momento histórico foi fortemente influenciada pelas ideias de Benjamin Constant e Clermont Tonerre, no que concerne à formulação da dinâmica e estrutura do Poder Moderador, chave de toda a organização política. O objetivo era garantir principalmente a liberdade, a segurança individual e a propriedade.

Embora a CF de 1824<sup>15</sup> já trouxesse princípios de garantia dos direitos políticos e civis, o poder ainda estava concentrado nas mãos do imperador, visto que possuía o poder Moderador<sup>16</sup>.

A CF de 1824 previu um rol formal de garantias e inviolabilidades dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, considerados modernos (liberdade, segurança individual, propriedade e outros) mas que não foram efetivados. No que diz respeito à educação, o texto de lei não previu expressamente a educação como direito do cidadão e como dever do Estado, nem trouxe a obrigatoriedade de dotação orçamentária, mas foi incluída no escopo dos direitos e

---

<sup>14</sup> A escravidão no Brasil só veio a ser extinta com a Lei Áurea- Lei 3.353, de 13 de maio de 1888, assinada pela princesa Imperial Regente(Princesa Isabel) já que o Imperador estava ausente do país, assim a declarou: Art. 1º “É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.”

<sup>15</sup>Essa carta trouxe a religião Católica Apostólica Romana, como a religião oficial do Império.

<sup>16</sup>Art. 10. Os Poderes Políticos reconhecidos pela Constituição do Império do Brazil são quatro: o Poder Legislativo, o Poder Moderador, o Poder Executivo, e o Poder Judicial.

garantias civis como instrução primária gratuita, como vemos na redação normatizada no art. 179, XXXII e XXXIII, que assim dispunha:

Art. 179. A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:  
[...] 32) – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; 33) – Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e letras.

O Ato Adicional, a Lei n.º. 16, de 12 de agosto de 1834, emenda à CF/1824, acaba com a possibilidade de termos um Sistema Nacional de Educação (SAVIANE, 2008, p.129), pois ocorreu uma relativa descentralização administrativa da educação e o fracionamento do ensino, com uma divisão de competências entre os entes da federação.

As Assembleias Legislativas provinciais passaram a ter competência para legislar sobre instrução pública e criação de estabelecimentos destinados a promovê-la (Art.10, II). A escola elementar e a secundária ficariam sobre a responsabilidade das províncias e o ensino superior permanecia sobre a jurisdição da Coroa. Porém, não foi dada as condições financeiras e técnicas das províncias para efetivar de fato essa política. O Estado terminava sem responsabilidade sobre a educação. Assim, cabia à família e à igreja promovê-la. Tratava-se de uma educação de caráter privado e confessional, destinada somente aos filhos da elite econômica da época. Sobre isso, Castilho (2016, p. 70) declara que:

Nas últimas décadas do século XIX, às vésperas da promulgação da República, como já dissemos, o índice de analfabetismo no Brasil era de quase 95% (na Alemanha, com a política educacional prussiana, o índice era de 10%). Em cada família brasileira, em geral, apenas uma pessoa era alfabetizada, e à noite lia em voz alta para os outros. Além disso, era traço da cultura da classe latifundiária dominante que mulheres não deviam aprender a ler e a escrever. Por falta de público leitor, não havia editoras. Os livros, mesmo os de autores brasileiros, eram impressos em Portugal, na França e nos Estados Unidos. A literatura brasileira era publicada nos jornais, em fascículos. Joaquim Manuel de Macedo e Machado de Assis publicaram seus primeiros livros dessa forma.

O período constitucional do Império, para Bonavides e Andrade (*apud* CARVALHO, 2012, p. 532-533) é aquele tempo de nossa história em que o poder mais se apartou da Constituição formal, e em que esta atingiu o mais baixo grau de eficácia e presença na consciência de quantos, dirigindo a vida pública, conduziam o país para a solução das questões nacionais da época.

### 2.2.2 A EDH na República e no Estado Novo

Com a Proclamação da República em 1889 e o advento do regime federativo, Saviani (2008, p. 165) menciona que a instrução popular se manteve sobre a responsabilidade dos estados, antigas províncias. Reformas como a de Benjamin Constant, através do Decreto n.º. 981 de 8 de novembro de 1890, a reforma do ensino primário e secundário para o Distrito Federal, e a reforma de instrução pública de São Paulo implementada entre 1892 e 1896 buscavam a organização administrativa e pedagógica do sistema, bem como a forma de organização das escolas em forma de grupos escolares. No entanto, estas não conseguiram se consolidar à época.

Nesse período, tem-se a consolidação do domínio da política cafeeira, que passa a gerir o regime republicano por meio da política dos governadores. Dessa forma, tem-se 39 anos (de 1891 até 1930) de oligarquias e governos populistas. Somente com a crise dos anos de 1920, há uma retomada das reformas estaduais da instrução pública. A partir de 1910, Carvalho (2012, p. 539) afirma que os movimentos populares ganharam força e adeptos, fazendo surgir revoltas civis e rebeliões militares que culminou com a Revolução de 1930.

A partir disso, com o movimento dos pioneiros da educação, o problema do sistema de ensino volta a fazer parte da discussão nacional e teremos toda uma luta por uma escola igualitária, com acesso de instrução iguais e gratuita para todos. Segundo Bonavides (*apud* CARVALHO, 2012, p. 539), a década de 30 pertenceu por inteiro à polêmica do capital com o trabalho.

Até hoje lutamos pelo acesso da universalização da educação infantil. Conseguimos universalizar o ensino fundamental, mas precisamos ainda de vagas para mais pessoas terem acesso ao ensino superior. O direito à educação está, ainda, em construção. Maiores avanços foram alcançados após a CF/88, como vemos adiante.

A primeira constituição democrática brasileira e segunda Constituição republicana, embora só tenha vigência de 1934 até 1937, trouxe uma série de avanços que são importantes para a mudança de mentalidade. Devido à influência da Constituição Alemã de Weimar de 1919, foram incorporados em seu texto vários direitos sociais, típicos das conquistas do século XX, como o voto feminino, os direitos trabalhistas e previdenciários e, pela primeira vez, o mandato de segurança e a ação popular, dois importantes remédios constitucionais, garantias que o cidadão podia utilizar para efetivar os direitos previstos.

Na área educacional, foi uma das Constituições brasileiras em que mais se reconheceu a importância da educação para o desenvolvimento sociocultural do país, devido à

urbanização e a industrialização do país nesse momento histórico. Nesse contexto, a educação começa a ser tratada pelo menos em nível de discurso como questão importante para o cenário nacional.

O progresso na área educacional inseridos no texto de 1934 se deu em virtude do grande debate acerca do tema na época, principalmente por causa dos movimentos pioneiros da educação, como o Manifesto de 1932. As disputas entre os católicos (defensores da escola privada, responsáveis pela quase totalidade do ensino na Primeira República) e os liberais (defendiam o projeto liberal de modernização como a laicidade, o direito à educação para todos, coeducação etc.). O art. 5º trouxe a competência privativa da União para traçar as diretrizes da educação nacional e o título IV – Da Ordem Econômica e Social – traz a previsão de proporcionar educação primária gratuita, onde trabalhem mais de 50 pessoas e perfazendo essas e seus filhos pelo menos 10 analfabetos.

Contudo, no título V, “Da família, da educação e da cultura”, em seu capítulo I, intitulado “Da educação e da cultura”, nos artigos 148 a 157, podemos destacar os maiores avanços da educação até então, em contraponto às constituições anteriores: gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; o reconhecimento do direito de todos à educação, a liberdade de ensino e permissão para a criação de escolas privadas (garantiu liberdade para a iniciativa privada ofertar ensino em todos os graus), o ensino religioso multiconfessional, assistencial aos alunos carentes e a aplicação mínima de investimentos na educação (União e municípios nunca menos de 10% , os Estados e o DF nunca menos de 20%) e a necessidade de fixar diretrizes e de criar um Plano Nacional de Educação.

De 1937 a 1945, com o Estado Novo, houve um período de grandes obstáculos para o avanço dos Direitos Humanos, quando ocorreu o fechamento do Congresso Nacional e proibição de muitos partidos políticos funcionarem. Houve restrição das liberdades políticas, de expressão e de opinião. Reprimiu-se a participação e foram impostos mecanismos de controle sobre a sociedade. Como trabalhar os Direitos Humanos? A partir desta necessidade, o brasileiro sentiu a necessidade de ir à luta para conquistar a liberdade novamente.

Os direitos fundamentais foram enfraquecidos e esquecidos, sobretudo por causa da Polícia Especial e do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939, que censurava as comunicações orais e escritas, inclusive as correspondências. É um período de transição democrática, quando o brasileiro vai lutar a favor do livre arbítrio.

A Carta outorgada em 1937 ficou conhecida com a designação de “Carta Polaca”. Segundo Carvalho (2012), ela recebe essa designação por ter sofrido forte influência do modelo autoritário exercido pelo poder central e fascista da Constituição ditatorial Polonesa de 1935.

Ela manifestou elementos do autoritarismo que devastava a Europa naquela época. Foi redigida por Francisco Campos, Ministro da Justiça de Getúlio Vargas. A educação será tratada no título da educação e cultura, dos artigos 128 ao 134.

Saviani (2008, p. 268) menciona que Francisco Campos, ao assumir o Ministério da Justiça no novo regime, promoveu várias reformas que serviram para controle e restrição dos direitos individuais:

No decorrer do Estado Novo, Francisco Campos, como ministro da justiça, promoveu várias reformas com destaque para o Código de processo Civil, em 1939, Código Penal, em 1940, Código de Processo Penal, em 1941, o anteprojeto do novo Código Civil e a lei Orgânica do Ministério Público Federal. Taís reformas se caracterizaram pelo aumento dos mecanismos de repressão e maior restrição aos direitos e garantias individuais.

Essas reformas descaracterizaram as conquistas anteriores, o que para Cury (2005) representou o enfraquecimento dos direitos fundamentais em virtude das arbitrariedades do regime autoritário. Isso resultou na limitação da liberdade de pensamento, com ênfase ao ensino cívico. Além disso, a política educacional assume caráter centralizador. Há também a subsidiariedade do ensino público ao ensino particular, mantendo-se a família e o segmento privado como partes principais, pois o Estado só ofereceria ensino gratuito a quem não pudesse pagar o ensino da escola privada por falta de recursos financeiros, como nos mostram os artigos 129 e 130 da CF/37:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

[...]

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

A violação do direito fundamental à educação é visível, pois só seria garantida àquele que tivesse falta de recursos, porque, mesmo a lei dizendo que o ensino primário era obrigatório e gratuito, não excluía o dever de pagar contribuição mensal para a caixa escolar.

Por outro lado, foi nesse período ditatorial que se criou o INEP, cuja organização e direção foram dadas a Lourenço Filho. Com isso, aprovou-se também, segundo Saviani (2008), a maior parte das leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reformas Capanema, pois

Gustavo Capanema no MEC baixou, por meio de decretos, toda a organização da estrutura educacional, conforme listamos a seguir:

- a) Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
- b) Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- e) Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC;
- h) Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Para Saviani (2008, p. 269), a ordem dos decretos tinha por fulcro atender as conveniências políticas da época:

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinando às lites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social.

O autor afirma, ainda, que a característica mais saliente dessas reformas empreendidas por Campos e Capanema foi a marca do pacto com a Igreja Católica, firmado por Francisco Campos no início da década de 1930. O acordo era a Igreja dar maior apoio político ao Estado, em troca da inclusão de suas teses na Constituição de 1934. Para Saviani (2008, p. 270),

[...] essa circunstância, ao aproximar a igreja do aparelho de Estado, diluiu as críticas dos católicos ao chamado monopólio estatal do ensino, de que eram acusados os renovadores. Com efeito, pelo acordo estabelecido, a Igreja acabou, em termos práticos, admitindo a presença ativa do Estado na Educação, muito além do que lhe era permitido no campo doutrinário.

Assim, a Igreja passa a ter uma forte influência no Estado, além de maior presença nas políticas educacionais. No entanto, já se percebe a descontinuidade dessas políticas, nos anos seguintes. Aliás, é um problema político que se mantém ainda nos dias de hoje.

Posteriormente, temos o processo de Democratização do país, com o fim do Estado Novo e a celebração da nova Constituição de 1946, que resgatou os direitos e garantias

individuais e fez uma ampliação em relação à Constituição de 1934. Além disso, surge também nossa primeira LDB de 1961, entrando em vigor em 1962.

### **2.2.3 A EDH na Constituição de 1946 até 1988**

A CF/1946, promulgada após a Segunda Guerra Mundial e o fim do Estado Novo de Getúlio Vargas, em 1945, é fruto do movimento de redemocratização, período em que se procurou restabelecer a ordem democrática, restaurando-se a tradição do sistema de controle de constitucionalidade. Caracterizada por ideais republicanos e democráticos, muito parecida em sua essência com a de 1934, afirma Saviani (2008) que “restabeleceram-se elementos que integravam o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, sendo que alguns deles já haviam figurado na Constituição de 1934:[...]”. Trata-se de uma constituição muito mais enxuta na área educacional, sendo, pois, um documento de inspiração ideológica liberal democrática.

Em seu artigo 5º, inciso XV, alínea d, prescreve que compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, modificando sensivelmente a centralização das políticas educacionais adotadas no Estado Novo. No Capítulo II do Título VI, dedicado à educação e à cultura, dos artigos 166 ao 175, a educação volta a ser direito de todos, a ser ministrada no lar e na escola, devendo se inspirar nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Em seu art. 166, **“A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”** (grifo nosso). O Estado deveria assegurar a oferta de ensino público em todos os níveis, sendo, no entanto, livre o ensino pela iniciativa particular, desde que respeitadas as leis reguladoras, portanto, dentro do espírito da livre iniciativa.

Prescreve ainda a vinculação da aplicação de percentuais mínimos da renda dos impostos em educação, sendo 10% para a União e 20% para os Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme consta no art. 169: “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Há a criação dos Sistemas Estaduais de Ensino e atuação supletiva do sistema federal, conforme determina o art. 170: “A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios”, e no Parágrafo único: “O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais”; no art. 171: “Os

Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino” e no parágrafo único: “para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional”. Por fim, no art.172: “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”.

Contudo, esse cenário não dura, pois com a instauração do Regime Militar (intervenção dos militares) em 1964, inicia-se novo ciclo de sérias consequências e desrespeito aos direitos fundamentais que perdurou por 21 anos, marcado pelo autoritarismo e centralismo, fechamento do Congresso Nacional, extinção dos partidos políticos e a criação do Serviço Nacional de Informações (SNI), o que seria caracterizada como uma polícia política.

Com a implantação do regime militar em 31 de março de 1964, após o golpe militar, promulga-se em 15 de março a Constituição de 1967, que entra em vigor no dia da posse do general Artur da Costa e Silva, segundo presidente militar, formalmente democrática, de modelo ocidental, mas de tendência centralizadora, conferindo amplos poderes ao presidente da república. Ratifica, mais uma vez, a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 8º, inciso XVII, alínea “q”).

A educação foi um importante instrumento para o governo militar implantar sua política da “unidade e da segurança nacional”, que foram confundidos com unidade ideológica e segurança do regime ditatorial. Estendia a obrigatoriedade do ensino para a faixa dos sete aos quatorze anos (art. 168, §3º, II), **permitia o trabalho infantil a partir dos doze anos** (art. 158, X, grifo nosso). Mais um retrocesso da política social do Governo Militar, uma vez que a Carta de 46 estipulara em quatorze anos a idade mínima para o trabalho de adolescentes. O acesso gratuito ao ensino pós-primário foi restringido, pois se passou a exigir a demonstração de aproveitamento escolar para que a continuação dos estudos fosse patrocinada pelo Poder Público (art. 168, §3º III).

Em Estado de exceção, brasileiros foram silenciados, pelo forte medo da repressão policial, marcado por torturas, assassinatos, sequestros, cassação dos direitos políticos, desaparecimentos de pessoas “opositores”, genocídio de indígenas, pois as forças militares podiam prender os “inimigos” do governo sem a obrigatoriedade de acusação formal ou registro. Dessa forma, germinavam vários centros de tortura espalhados pelo país, atrelados ao Destacamento de Operações e Informações - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi), um órgão de inteligência subordinado ao Estado.



Pela primeira vez, expressou-se que a educação é direito de todos<sup>17</sup> e dever do Estado, inclusive trazendo a liberdade de cátedra. Contudo, a Emenda Constitucional nº 1/69 funcionou como uma dura continuação dos princípios arbitrários estabelecidos em 1967. No que se refere à educação, todos os retrocessos foram mantidos, aumentando, inclusive, o caráter ditatorial instituído em 1964. Exemplo disso foi a substituição da liberdade de cátedra pela “liberdade de comunicação dos conhecimentos” (art. 176, §3º, VII), em nítido prejuízo a qualquer processo educacional baseado na liberdade como ferramenta mais eficaz de construção do saber. A EC nº 1/69 constitucionalizou a utilização dos Atos Institucionais. Nos termos do art. 182, manteve em vigor o AI-5 e todos os demais atos baixados. O AI-5 foi revogado somente em 1978.

Silveira (2005) dispõe que o seu texto, coirmão ao de 1967, estabelece a competência da União para legislar privativamente sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 8º, inciso XVII, alínea “q”), repetindo a competência da União para intervir nos Estados a fim de assegurar o princípio da autonomia municipal (art. 10, inciso VII, alínea “f”), também garantida pelo artigo 15, inciso II, alíneas “a” e “b” na área administrativa e financeira, utilizando-se da mesma redação contida no art. 16 da Constituição de 1967.

Foi um período de repressão, privatização de ensino, exclusão de parte da população de ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através da abundante legislação educacional. A vinculação orçamentária perdeu *status* constitucional e ficou limitada aos municípios, acarretando assim a precarização do ensino público. A ideia de que a “educação era um direito de todos e dever do Estado” ficou apenas no texto constitucional.

---

<sup>17</sup> Art. 168 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra.

Nos anos 70, vários órgãos prestavam amparo às vítimas de tortura, formando uma rede de proteção aos direitos. Toda construção democrática foi um processo histórico, de mobilização e solidariedade ativa.

A rua foi um grande palco, cenário de formação para a cidadania ativa. Estudantes foram às ruas, resistir e se mobilizar a toda forma de opressão e violação de direitos. Como a escola e a universidade foram reguladas, encontraram-se outras formas de resistir à violência, como fazer abaixo-assinados, ir para as ruas, realizar passeatas e, então, germinam os centros de defesa que amparavam aqueles que sofriam a violência do Estado.

Em 1979, o então presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo (1918-1999) decretou a Lei de Anistia, Lei nº 6.683/97, que permitia a volta ao país dos opositores do regime. No entanto, a mesma lei defendia que os militares não poderiam ser processados pelos crimes cometidos durante a ditadura, por isso, para alguns essa lei serviu, na verdade para a “autoanistia”. Em 2012, foi instaurada a Comissão Nacional da Verdade (CNV) para investigar as violações contra os Direitos Humanos cometidas entre 1946 e 1988, com maior foco para o período da ditadura militar (1964-1985). O relatório final, divulgado em 2014, apontou 434 vítimas entre mortos e desaparecidos e mostrou também 377 responsáveis pelos crimes cometidos no período. Embora a comissão não tenha poder de punição, defende que os 196 responsáveis ainda vivos sejam levados à Justiça.

Dessa forma, quando os jovens de alguma forma são silenciados, alienados e oprimidos, não só em período de ditadura, mas no exercício pleno de sua cidadania, então é necessário aprender novas táticas para saber lidar e resistir às formas de abuso, assédio e violência nos diversos espaços da família, da rua, da escola, da sociedade, pois, como afirma Freire (2005, p. 87), “nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’”.

#### ***2.2.4 A EDH após Constituição de 1988***

Em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a atual constituição brasileira, redemocratizando o país. Esta sofreu forte influência das Constituições Portuguesa, Alemã e Espanhola. Foi a que apresentou maior legitimidade popular, portanto é considerada democrática e liberal, denominada pelo então Deputado Ulysses Guimarães como “Constituição Cidadã”, já que em seu texto normativo contemplou os direitos e garantias individuais, sociais, políticos, coletivos, bem como se assegurou a democracia já no seu

preâmbulo<sup>18</sup>, ao instituir um Estado Democrático e assegurar os direitos sociais e individuais com base em valores supremos de uma sociedade fraterna, plural e sem preconceitos. Além disso, trouxe o ser humano para o centro do ordenamento jurídico, ao privilegiar a dignidade da pessoa humana<sup>19</sup> como fundamento da República Federativa do Brasil (art. 1º, III).

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988)

Não é que as Constituições anteriores não tenham trazido um rol de direitos a serem assegurados pelo Estado, mas em 1988, ao trazer a dignidade da pessoa humana como centro da principal norma jurídica, esse direito passa a servir como base interpretativa de toda a ordem social, econômica, cultural e jurídica. Nesse sentido, o referido princípio passa a ser o fundamento dos Direitos Humanos, estes pela primeira vez com expressa referência de que a República Federativa do Brasil reger-se-á nas suas relações internacionais, previsto no artigo 4º, inciso II, com “prevalência dos Direitos Humanos” (BRASIL, 1988).

Nos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a CF/88 prevê, em seu artigo 3º, o bem de todos, sem preconceitos de nenhuma categoria e ou tipo:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

---

<sup>18</sup> Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

<sup>19</sup> Sarmiento (2019, p. 67) afirma que “o principal déficit de efetividade da dignidade da pessoa humana no Brasil deriva não de uma razão puramente jurídica ou mesmo econômica. A sua origem está em uma cultura muito enraizada, que não concebe todas as pessoas como igualmente dignas, nesse cenário, a dignidade humana, periga, paradoxalmente, converter-se no seu inverso: um veículo adicional para reprodução e reforço do status quo de hierarquias e assimetrias, que consagra privilégios para uns à custa do tratamento indigno dispensado a outros”.

Foi a constituição que trouxe o maior rol expresso de direitos e garantias, com extensa prescrição, nos capítulos de I a IV, de direitos individuais e coletivos (art. 5º), direitos sociais (art. 6º ao 11), direitos de nacionalidade (art. 12 e 13) e direitos políticos (art. 14 a 16). E, se não bastasse ainda, estabeleceu que o rol não fosse exaustivo aos direitos mencionados no seu texto, pois prevê no artigo 5º, §2º que: “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 1988).

Ademais, as normas que estabelecem direitos e garantias individuais são cláusulas pétreas, com previsão expressa no artigo 60, §4º, inciso IV da CF/88. Por essa razão, não podem ser objeto de emenda constitucional, isto é, não podem sofrer qualquer tipo de alteração legislativa.

No âmbito da educação, a CF/88 traz competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV), prevê competência concorrente da União, dos Estados e do Distrito Federal para legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto, porém de forma suplementar (art. 24, IX), além de prever a autonomia dos Municípios como unidades política-administrativas da União (art. 18).

É a que traz o maior número de artigos dedicados ao tema “Educação” no Título da ordem Social (artigos 205 a 214), conforme vemos no art. 205: “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”, reafirmando o dever do Estado para realizar a prestação da educação pública e gratuita (artigos 205 e 206, inciso IV). Dispõe também o direito à educação como direito social fundamental (art. 6º), no mesmo patamar dos demais direitos sociais. Assim, aplica-se as mesmas prerrogativas necessárias para a sua efetivação.

A partir desse marco, surge um novo momento do país marcado pela sua redemocratização e por mudanças significativas no que diz respeito ao paradigma dos direitos fundamentais. Essa nova constituição teve uma grande participação popular indireta na sua elaboração como nunca antes foi visto no país, havendo inclusive plebiscito para a tomada de decisão de alguns desses dispositivos e, posteriormente, referendos para a aprovação de novas leis.

A CF/1988 também foi a primeira a trazer um rol extenso de princípios para o ensino no país, como a igualdade de acesso e permanência do aluno na escola, direito de divulgar o pensamento, a arte e o saber, liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, coexistências de escolas públicas e privadas, gratuidade

do ensino público, valorização dos docentes e demais profissionais da educação com planos de cargo e carreiras, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, gestão democrática, piso salarial e garantia da qualidade (BRASIL, 1988):

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;  
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
 VII - garantia de padrão de qualidade.  
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.  
 Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A CF estabelece que o ensino obrigatório gratuito é direito público subjetivo (pode ser exigido do Estado a qualquer tempo). Silva (2001) afirma que a sua aplicabilidade é imediata e sua eficácia plena, tendo em vista a roupagem que lhe é dada como sendo um direito subjetivo, pois o artigo 208 traz a obrigação do Estado para com a educação do país:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
 I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;  
 II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;  
 III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;  
 IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;  
 V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;  
 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;  
 VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.  
 § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.  
 § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Assim, temos no art. 208, §1º, normas de eficácia plena, pois acarreta a obrigatoriedade do Estado com a efetivação do direito à educação. No mesmo sentido, de que inexistente norma constitucional destituída de eficácia e aplicabilidade, conclui Bittar (2014, p. 34) que:

Com isso, percebemos que apenas a consolidação dos direitos sociais dentro do próprio espaço contido na hermenêutica constitucional permite que esses direitos, inclusive o direito à educação, estejam aptos a produzir efeitos e aplicação imediata, tornando-os efetivos do ponto de vista concreto.

Contudo, na realidade brasileira visualiza-se uma existência formal dos direitos positivados. Embora materialmente sejam ineficazes, para Bittar (2014), foram construídos vários obstáculos para justificar e ou dificultar a aplicabilidade dos direitos sociais, como conflitos dos direitos, a concepção funcional dos direitos sociais e o excessivo formalismo positivista na interpretação dos direitos fundamentais.

Observa-se que direito à educação sempre esteve formalmente presente no ordenamento jurídico brasileiro, de forma limitada em algumas constituições e expansiva em outras, como na atual CF/88, que possui 10 artigos dedicados à matéria. Na atualidade, ainda são diversos os dispositivos constitucionais e infraconstitucionais que tratam da matéria, embora na prática exista um distanciamento entre o ser e o dever ser, pois a prática educacional institucionalizada tem demonstrado a ineficácia dos dispositivos legais e a total falta de compromisso com uma educação voltada para emancipação de todos os sujeitos.

O conflito de direitos, segundo Bittar (2014), encontra-se nas dificuldades de implementação dos direitos sociais, em detrimento das liberdades individuais e da propriedade, que justificam a base do estado liberal. Ou seja, os direitos sociais deixam de ser implementados, quando em conflito tanto com os direitos de caráter liberal, como também, pela limitação orçamentária, com base na retórica da “reserva do possível”, como se fora esse, de fato o óbice concreto para efetivação dos direitos.

Nessa perspectiva, na prática, os direitos sociais são considerados como se fossem de segunda ordem, como subsidiários dos direitos civis e políticos. Por fim, com o formalismo exacerbado do positivismo, acredita-se apenas no universo abstrato trazido pelas leis, ignorando que a realidade social e concreta está engendrada diretamente em relações de poder e interesses<sup>20</sup>. Portanto, é preciso criar uma nova consciência para proteção de dignidades humanas fragilizadas.

---

<sup>20</sup> Bittar (2014, p. 33) “Não se deve, de igual maneira, admitir que os direitos sociais somente podem ser concretizados em países com economia forte, pois esse argumento em si mesmo representa o jogo de interesses e de poder que se encontra por detrás dos discursos políticos. Isso representa uma ideologia ultrapassada, simplista e comodista de que as desigualdades sociais são fatalidades históricas e inerentes à própria natureza da sociedade humana”.

No artigo 210, a CF/88 trouxe a previsão de se fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental que assegurasse uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Para a implantação dessa perspectiva, tivemos, no final da década de 1990, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), uma espécie de documento norteador para o currículo nacional, dividido em três grandes áreas do saber: a) linguagens, códigos e suas tecnologias; b) ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; c) ciências humanas e suas tecnologias. Na proposta, previa-se a introdução dos temas transversais, que seriam assuntos que perpassavam por todas as disciplinas e serviriam como forma de repúdio a toda e qualquer forma de discriminação e injustiça social.

Na proposta, os temas transversais englobavam as questões relacionados às problemáticas<sup>21</sup> sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal:

- a) a ética - cooperação, solidariedade, equidade e repúdio às injustiças sociais;
- b) saúde – com incentivo para formas de prevenção e cuidados com a saúde;
- c) trabalho – familiarização com o mundo do trabalho, com o desenvolvimento, formação pessoal e globalização);
- d) Meio ambiente – com métodos de manejo e conservação ambiental;
- e) pluralidade cultural – diversidade do patrimônio cultural do Brasil e repúdio à discriminação social, de classe, renda, crença religiosa ou sexual;
- f) Orientação sexual – a educação sexual no contexto de sala, perspectiva social, integridade e dignidade do ser humano, conhecimento do corpo, sentimento e afeto.

Além das adaptações para atender as diferentes realidades regionais, os PCN's possibilitavam, também, a criação de temas transversais locais para atender as realidades específicas de cada localidade, como alude os PCN's (1997, p.45)

Além das adaptações dos temas apresentados, é importante que sejam eleitos temas locais para integrar o componente Temas Transversais; por exemplo, muitas cidades têm elevadíssimos índices de acidentes com vítimas no trânsito, o que faz com que suas escolas necessitem incorporar a educação para o trânsito em seu currículo. Além deste, outros temas relativos, por exemplo, à paz ou ao uso de drogas podem constituir subtemas dos temas gerais; outras vezes, no entanto, podem exigir um tratamento

---

<sup>21</sup> As problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (PCN's, 1997, p.45)

específico e intenso, dependendo da realidade de cada contexto social, político, econômico e cultural. Nesse caso, devem ser incluídos como temas básicos.

Os PCN's introduziram, também, as noções conceituais de habilidades e competências no currículo, mudando os paradigmas tradicionais de memorização para criar novas formas de racionalizar o processo de aprendizagem, propondo uma visão da complexidade e da provisoriade do conhecimento. Por outro lado, não trouxe um aprofundamento de como isso deveria ser trabalhado pelos professores. Embora tenha sido um avanço para a educação, o documento sofreu severas críticas, devido à pouca participação dos professores na elaboração do material.

O texto constitucional ainda trouxe, no art. 211, a responsabilidade de cada ente da federação, União, Estados, Municípios e o Distrito Federal frente ao sistema de ensino federal, estadual e municipal, dessa forma (BRASIL, 1988):

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Pela lógica de distribuição de competências, os municípios ficam com a educação infantil de 0 a 5 anos e o ensino fundamental de 09 anos, o que totaliza 14 anos de escolaridade das crianças e pré-adolescentes. As críticas para essa situação dizem respeito às fragilidades orçamentárias do município já que, dentro da federação, são os entes mais fracos na arrecadação tributária nacional. Contudo, o artigo 212 traz uma vinculação mínima de financiamento anual obrigatório para cada um, sendo dezoito por cento para a União e vinte e cinco por cento para Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 1988):

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não



é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

A garantia do padrão de qualidade deve ser um princípio norteador para vislumbrar os valores necessários para implementação de ações no âmbito de cada sistema de ensino. O § 1º do art. 213 estabelece que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas e que “poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando [...]”, embora o Poder Público seja obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

Em 1º de janeiro de 1997, entra em vigor a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e do ministro Paulo Renato Souza, que ficou conhecida como Lei do FUNDEF<sup>22</sup>, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Em 2007, é instituído um novo fundo para atender não apenas o ensino fundamental, mais toda a educação básica, nos termos do art. 212 e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Ambos os fundos têm vigência de dez anos.

A Emenda Constitucional nº 85, de 2015 modificou a redação do § 2º que previa a possibilidade de as atividades de pesquisa e extensão das universidades receberem apoio financeiro do Poder Público, para acrescentar no texto as instituições de educação e as instituições de educação profissional e tecnológica. Assim, ficou determinado que “as atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público”.

---

<sup>22</sup> Em 20 de junho de 2007, é instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de natureza contábil, na época do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, fundo com vigência até 31 de dezembro de 2020.

O artigo 214 prevê que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação<sup>23</sup>, com duração de dez anos e que terá como objetivo realizar a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração entre os entes federados, para que as políticas públicas educacionais sejam integradas em todo o processo de implementação, manutenção e desenvolvimento do ensino nos diversos níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 1988):

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A garantia do direito à educação de qualidade é um princípio fundamental e um direito subjetivo. A obrigatoriedade e universalidade da educação de 04 a 17 anos (Ementa Constitucional – EC nº 59/2009), a CF/88 e o Plano Nacional de Educação (PNE) e a LDB/96 estão em sintonia com a garantia desse direito social.

Em 25 de junho de 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005 que trata do Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos e prevê como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto -PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, grifo nosso).**

---

<sup>23</sup> Lei nº 10.172/2001 – aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Teve duração de 10 anos e tratou de uma política global para o magistério.

Assim, no âmbito interno, além da CF/88, o Brasil já internalizou os Direitos Humanos em várias normas infraconstitucionais e instituiu diversas políticas públicas com o intuito de promover a efetividade dessa temática. Como vimos, a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são exemplos dessas iniciativas.

As políticas são, pois, planejadas. Um exemplo de política pública no Brasil, é o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). O primeiro PNDH, o PNDH-1, de 1996, voltava-se à garantia e proteção dos direitos civis, em especial o combate à impunidade e violência policial. O PNDH-2, de 2002, tinha ênfase nos direitos sociais em sentido amplo e nos povos tradicionais e identitários. Já o PNDH-3 (2009) propunha uma atuação integrada dos entes da federação e sociedade e propunha seis eixos de atuação, dentre os quais, o Direito à Memória e a Verdade, e o eixo da Educação e Cultura em Direitos Humanos.

Este último programa instituiu o Comitê de Acompanhamento e Monitoramento do respectivo programa. Fala-se, a partir desses movimentos, de uma inauguração de uma gramática de proteção de direito, por sua articulação de esforços comuns. No bojo do PNDH-3, foram desenvolvidas ações como a Mobilização Nacional pela Certidão de Nascimento, um movimento empenhado a viabilizar o Registro dos brasileiros, documento fundamental para pleno exercício da cidadania, a ampliação significativa, dentro de uma política voltada à Saúde Mental, do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), dentre outras ações.

A Secretaria de Direitos Humanos, por meio do Decreto nº 5.174/2004, instituiu a Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos, responsável por acompanhar a viabilização do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Estes foram alguns exemplos de políticas voltadas à efetivação dos Direitos Humanos, consequência de uma mudança de mentalidade mundial que resultou na imperatividade do respeito aos pressupostos dos Direitos Humanos. Esta não é, contudo, uma obra finalizada. É o início de um caminho que mira a construção de uma sociedade deveras igual, fraterna, por fim, livre.

O movimento pelos Direitos Humanos e os compromissos internacionais do Brasil, em meados dos 1990, culminou na elaboração de um Programa Nacional de Direitos Humanos, o qual sofreu reformulações nos anos subsequentes. Em sua terceira versão, apresenta como um de seus eixos a educação para os Direitos Humanos (BRASIL, 2010). Com isso, as discussões no âmbito da educação conduzem à aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), que propõe atuações para as redes escolares, com orientação de seus órgãos gestores quanto a essa formação (BRASIL, 2012). Está previsto nessas Diretrizes (artigo 5º) que a educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e

de organização social, política, econômica e cultural. Atribui-se aos Conselhos de Educação a definição de estratégias de acompanhamento das ações de educação em Direitos Humanos, que podem ser realizadas no currículo de forma transversal ou como conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes, ou outras formas. Essas ações devem ser consideradas “na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior, dos materiais didáticos e pedagógicos, do modelo de ensino, pesquisa e extensão, da gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação” (art. 6º).

O artigo 8º das DNEDH dispõe que a educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais (BRASIL, 2012).

Assim, não se pode deixar de lado as inúmeras conquistas normativas no âmbito internacional, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, a Convenção Americana dos Direitos Humanos, Pacto de San José da Costa Rica de 1969 e ratificado pelo Brasil, em 1992, o protocolo adicional da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (protocolo de San Salvador), com início da vigência, para o Brasil, em 16 de novembro de 1999. Portanto, a DUDH, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais, as recomendações da UNESCO, a Convenção sobre Direitos da Criança, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e as recomendações do Bureau Internacional de Educação (BIE), entre outras normativas importantes para instrumentalizar a emancipação e garantir a universalização material dos Direitos Humanos.

### **3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS NA CONTEMPORANEIDADE**

Neste capítulo, discutimos a necessidade de incorporação dos Direitos Humanos na formação inicial e continuada dos docentes. Nessa perspectiva, partimos do processo de transmutação do direito humano à educação no âmbito internacional para o panorama do direito fundamental à educação presente na legislação nacional, mais especificamente na CF/88.

#### **3.1 A formação docente para efetivar a educação em Direitos Humanos**

A escola foi pensada para uniformizar pensamentos e educar as pessoas para se moldarem ao sistema de produção econômica, político e sociocultural vigentes. Dessa forma, todos deveriam ser adaptados, conforme as crenças, os valores e a ideologia dominante e hegemônica pertencente ao grupo de poder vigente à época. Assim, os estudantes, ao sair da escola, devem estar educados de acordo com esse modelo padronizado de pensamento eurocêntrico.

A formação do professor não é neutra. Cunha (2013) afasta qualquer possibilidade de negação da subjetividade. Dessa forma, o projeto de formação está ligado a perspectivas políticas e epistemológicas de um determinado tempo e espaço e permeia todo o processo de formação docente contemporâneo.

Nessa perspectiva, o compromisso do professor é descortinar esse processo de construção político e epistemológico que lhe é imposto para desenvolver novas formas de pensar a educação das atuais e futuras gerações, de maneira que o conhecimento produzido historicamente seja uma mola que promove e transforma as pessoas. Cunha (2013, p. 13) expõe que todas as tendências que serviram de base para a formação de professores, “produziram conceitos e apresentaram-se como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas”.

Desta feita, a profissão docente tem o importante papel de transformar o conhecimento existente em aprendizagens relevantes e significativas, não apenas fazer meros depósitos, como expressou Paulo Freire (2009), como se o aluno fosse um recipiente vazio e o professor o único possuidor do conhecimento.

O desenvolvimento profissional docente para atuar na contemporaneidade deve ter uma perspectiva de ser contínuo e processual (MARCELO, 2009), voltado à aquisição de competências para aprender cotidianamente, com diversas experiências concretas. Nessa

lógica, tem-se procurado debater as questões do desenvolvimento profissional docente, bem como realizar a análise dos processos do aprender a ensinar. Aqui, nasce algumas indagações importantes para se pensar a formação docente: Quais os processos utilizados pelos professores para desenvolver suas próprias aprendizagens e conseqüentemente melhorar suas competências profissionais? Como o docente aprende a ensinar? O que significa realmente ser um professor eficaz?

As perguntas acima não se esgotam, pois o desenvolvimento profissional docente necessita, inexoravelmente, que a aprendizagem aconteça ao longo da vida como processo de formação individual e coletivo, contínuo e em serviço. De acordo com Marcelo (2009), “pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. Assim, dar-se-á o processo de formação do profissional da educação, que é permanente e contextual no local de trabalho e permeado pelas diversas experiências formais e informais.

Cunha (2013) reconhece também que não se torna professor fora do contexto cultural e humano da instituição escolar, mas, sobretudo, que a docência é construída em função do lugar em que se produz a profissão. Então, não tem como se pensar a formação de professores sem considerar o seu local de exercício, seja a escola ou a universidade.

Dessa forma, à medida que vai construindo o seu processo de desenvolvimento profissional, o docente vai ganhando e aprimorando as experiências, sabedoria e tomando consciência profissional. Nesse sentido, “como é (re)construído o ‘eu’ profissional (identidade profissional) na e para a carreira docente? “A resposta para essa pergunta é bastante complexa, porque não enseja somente responder quem sou eu neste momento, ou quem é que eu quero ser, mas, sobretudo, implica compreender que a identidade de cada docente é única e que cada profissional tem uma percepção peculiar sobre sua autoeficácia, seu compromisso e suas competências docentes (MARCELO, 2009).

Não existe um modelo padronizado para o desenvolvimento profissional que seja universal e possa ser aplicado por todos os docentes, embora cada professor a partir das próprias experiências, necessidades, valores e crenças, possa construir o seu próprio modelo. Marcelo (2009) aponta que, para surgir um novo desenvolvimento profissional, o docente deve levar em consideração características como o construtivismo, o contexto concreto de atuação docente, os processos de reforma da escola, o processo colaborativo, a adaptação a diferentes formas em diferentes contextos e que é um processo de longo prazo.

A construção da identidade profissional do professor evolui ao longo de toda sua carreira docente e se relaciona diretamente com a própria percepção de si e da coletividade. Sua

identidade é influenciada pelas mudanças que acontecem na sociedade, nas reformas, nos contextos políticos, econômicos e, principalmente, na realidade concreta do chão da escola, pois a teoria e a prática devem estar conectadas para (re)configuração da produção do saber docente.

Portanto, para além de todo o conhecimento pedagógico e político necessário para atuação docente com eficácia, os professores precisam ter conhecimento robusto e solidificado sobre a matéria que ensinam para que possam assegurar a qualidade da aprendizagem de seus alunos e construir novas mudanças pedagógicas. Diante disso, como ensinar Direitos Humanos quando os professores não foram formados para possuir conhecimentos epistemológicos adequados acerca da estrutura de um conteúdo que deveria ensinar?

### **3.2 A práxis docente tecida dentro da realidade da presença da profissão na formação**

Para Nóvoa (2009), a formação docente tem que ser pensada pelos professores envolvendo suas trajetórias pessoal e profissional, não apenas centrada numa matriz técnica, hierárquica imposta de cima para baixo, sem sentido, e sem considerar as diversas realidades do cotidiano escolar. Para o autor, isso tem acarretado, na prática, o silenciamento do professor a perda da visibilidade da profissão docente dentro do espaço público.

No processo de formação dos professores iniciantes, segundo Nóvoa (2009), os professores mais experientes têm um papel e contribuição importante principalmente no desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, reflexivo e construção de novas aprendizagens para ser um bom professor na contemporaneidade.

Nóvoa (2009) apresenta cinco facetas que definem um bom professor: conhecimento, a cultura profissional, tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Demonstra, também, cinco propostas sobre a necessidade da formação docente ser construída por dentro da profissão com a participação de outro professor mais experiente: práticas (prática vinculada a casos concretos do cotidiano da escolar); profissão (aquisição da cultura dentro da profissão, com a colaboração dos professores mais experientes); pessoa (dimensões pessoais e profissionais da profissão docente da pessoa-professor e do professor-pessoa e as relações do diálogo e comunicação, respeito a diversidade); partilha (trabalho em equipe, compartilhamento coletivo e colaborativo de conhecimento e projetos educativos) e público (princípio da responsabilidade social; comunicação e participação no espaço público).

Ainda para Nóvoa (2009), ser um bom professor(a) na sociedade contemporânea é construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) com sentido no interior da

profissão e que não esteja somente atrelado à matriz técnica ou científica, mas que priorize a prática investigativa e reflexiva do seu próprio fazer pedagógico, por meio da problematização da ação docente e do trabalho escolar desenvolvido.

Podemos tecer críticas aos atuais programas de formação de professores que não estimulam a experimentação e a produção de seus próprios achados, mas que impregnam as formações de abordagens de racionalidades técnicas e verticais para uma uniformização hegemônica do modelo padronizado a ser seguido e sem a devida reflexão do docente sobre o seu fazer pedagógico e a (re)construção do seu desenvolvimento como profissional da educação que se constrói todos os dias no chão da escola.

Sobre isso, Freire (2011, p. 41) afirma que “[...] uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender”. Esse aprender, no contexto da formação continuada, se dá no coletivo de professores, através da troca permanente de experiências e realização de estudos e pesquisa crítica, para uma conscientização, libertação e mudança de atitudes ingênuas ou fatalistas.

Nóvoa (2009, p. 49) afirma que os princípios que pensavam a escola e a cidadania estão sofrendo modificações em todo o mundo. Isso “[...] exige de nós um pensamento crítico, uma atitude de interrogação que não se limite a repetir o que já sabemos, mas que procure antecipar os caminhos do futuro presente”. Para o autor, estamos vivendo um período de transição, isto é, o fechamento de um ciclo histórico, de abordagens e concepções pedagógicas, organização escolares, estruturas curriculares, formas de pensar e fazer a educação e a pedagogia.

Para o autor, ainda é chegado o momento do debate necessário (2009, p.50), “mas parece-me que chegou o momento de nos despirmos das carapaças, abrindo-nos com frontalidade a um debate necessário sobre o papel da escola nas sociedades do século XXI”. Portanto, é preciso discutir a educação integral e o transbordamento da moderna escola com uma infinidade de tarefas e atribuições, trazidas pelas reformas educacionais referenciadas pelo discurso da cidadania ou mesmo da educação cívica, deixando a escola sobrecarregada de demandas que ela sozinha não consegue carregar.

Nóvoa (2009, p.62) aponta que,

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É neste que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não



há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.

Portanto, é tarefa do professor assumir essa dupla responsabilidade: de permitir a apropriação dos conhecimentos e da cultura e de promover a interação, o exercício da cidadania.

### **3.3 Os desafios da educação libertadora para o mundo atual**

Os novos desafios do mundo contemporâneo acarretam modificações na forma e no tipo de educação necessária para atender os diferentes contextos sociais, políticos e econômicos vividos pela sociedade em cada tempo e espaço. Por isso, o processo educacional se torna complexo frente às mudanças paradigmáticas que ocorrem nos diversos campos da vida social.

Em suas cartas, Freire (2014) discute temas atuais e vividos pelas famílias, pelos educadores e pela sociedade, através de novas abordagens e enfoques para as realidades da vida material, dando primazia à uma ética universal do ser humano, da solidariedade, afetividade e amorosidade pelo próximo, sempre em oposição à ética do mercado que está voltada, apenas, para a obtenção do lucro e da especulação financeira, da ganância, exclusão, racismo, violência de todo tipo e o desamor, pois a globalização acentua as desigualdades.

Segundo Freire (2014), algumas questões devem orientar, continuamente, a reflexão pedagógica dos professores, a saber: “como promovo uma educação libertadora dentro da minha sala de aula? De que forma a educação se relaciona com a transformação social? Como os conhecimentos podem ser instrumentos de emancipação política para os alunos? São questões que servem para iluminar o fazer político do educador, dentro de uma realidade em que professores e alunos precisam ser agentes críticos do ato de conhecer.

A leitura de Freire (2014) provoca essa sensação de que precisamos refletir sobre a realidade educacional de forma contextualizada, para que possamos sair de uma consciência ingênua e para uma consciência crítica, capaz de transformar a realidade e gerar novas ideias, abordagens e categorias. Essa prática é crucial para compreender a realidade dos alunos dentro do processo de produção capitalista, que prioriza e mercantiliza a educação e desumaniza o ser humano.

Os processos de luta dos sujeitos históricos por seus direitos, por melhores condições de vida e seus projetos está sempre presente dentro dos sonhos de cada um. Por essa razão, não existe educação neutra. A mudança é sempre possível mesmo em pequenos passos.

Nesse sentido, as classes sociais, os movimentos sociais, os diferentes grupos étnicos, raciais, de gênero, LGBT+++ , ou seja, a luta por seus direitos e contra qualquer forma de opressão que queira aniquilar os sonhos por meio de injustiça, discriminação, violência e desrespeito ao outro devem estar presente na pedagogia da indignação de todos os educadores libertadores.

O educador progressista age com responsabilidade, liberdade com consciência ética e com os devidos limites. Ele tem escolha e decisão política coerente com o que prega e faz. Segundo Freire (2014), esse educador estimula a voz e o debate dos alunos, aceita posição diferente da sua, pois desafia o silenciamento, o autoritarismo e o discurso fatalista. Ainda para o autor, a educação é um ato político e que precisamos ter coerência e conexão entre o pensar e o agir.

A indignação deve estar sempre presente no fazer pedagógico, com princípios éticos e respeito à vida não apenas dos seus pares, como também a todos os seres vivos, como os animais, as plantas, ao ecossistema como um todo. Freire (2014) era contrário a qualquer forma de desrespeito pela vida e prezava pela ética.

Portanto, a educação libertadora está voltada para a reflexão crítica das diferentes formas de ver e estar no mundo. Além disso, a educação libertadora repudia toda e qualquer forma de exclusão, invisibilidade, inferiorização e negação do outro. Para Freire (2014), é possível viver um sonho de lutas, de leitura, de rebeldia, de recusa a toda forma de negação do ser humano para uma transformação consciente e libertadora.

### **3.4 Formação inicial e continuada dos profissionais em/ para a EDH**

As políticas públicas educacionais, de modo geral, são ações, planos, programas ou propostas realizadas pelos governos para efetivar o direito à educação instituído na CF/88 e materializadas em leis, decretos, portarias, resoluções e outros atos normativos. Essas políticas públicas são (re)construídas através de concepções, compromissos e negociações que envolvem disputas de diferentes atores sociais, a fim de atender os interesses e fortes pressões dos grupos de poder econômico dentro da sociedade. Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019)<sup>24</sup> afirmam que:

---

<sup>24</sup> Gatti *et al.* (2019) apresentam um panorama de várias pesquisas sobre as várias políticas educacionais desenvolvidas no Brasil nos últimos 20 anos, apresentando alguns resultados positivos e problemas enfrentados, como: Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério; FUNDEB; REUNI; PROUNI; FIES; PARFOR; PAR; PDE; Pró-letramento; Pró-licenciatura; oferta de licenciatura pela UAB; Pibid; PNE, Pareceres e Resoluções do CNE, e outras.

[...] São relações complexas e que podemos observar, por exemplo, no aperfeiçoamento proposto sucessivamente em nossos modelos de avaliação do desempenho escolar, SAEB, Prova Brasil, ENEM e ENADE, e de produtividade acadêmica, em governos de orientações diversas, mas, com a proposta básica de continuidade de uma política avaliativa que vai se revelando cada vez mais métrica. Também, esse processo de ajustes está nos fundamentos da Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015) em suas justificativas e proposta de sintetizar várias legislações das últimas décadas, o que sinaliza cumulatividade, sobre formação de professores ajustadoras às necessidades atuais, embora seus desdobramentos em práticas ainda esteja em aberto, abrindo um leque de possibilidades.

As políticas educacionais no Brasil são marcadas pelas descontinuidades e ficam à mercê de interesses de grupos políticos e econômicos, como ocorre com as políticas de avaliação e de formação de professores. Reis, André e Passos (2020, p. 36) “propuseram uma base para a análise de políticas composta por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática”.

Ainda segundo as autoras, as limitações de continuidade das políticas educacionais no Brasil se devem a dois fatores: aos debates de vinculação de recursos para a educação e às variações e alterações intermináveis de reformas geradas por cada representante político durante sua gestão. Esse movimento de continuidade e descontinuidade, também, tem demonstrado a prevalência das políticas de governo em detrimento das políticas de Estado, já que estas teriam maior durabilidade.

O professor não pode se perceber como pronto e acabado somente porque fez sua formação inicial e está licenciado para a profissão docente. É fundamental se compreender como um aprendiz no processo, reinventando-se e (re)criando-se permanentemente, com os estudantes dentro do espaço dialético de produção do conhecimento, assim ambos estão fazendo juntos a leitura da realidade.

O professor precisa ter a consciência da necessidade da formação profissional continuada para trazer para suas aulas a leitura do mundo, da política, da economia, da ciência, dos Direitos Humanos e fundamentais, ou seja, de todas as práticas sociais existentes na realidade, de forma crítica e libertadora, ainda que este atue no âmbito das ciências da natureza, por exemplo. Sobre isso, Freire (2011, p. 82) defende que o docente precisa refletir sobre as seguintes questões: “Que tipo de política estou fazendo em classe? Ou seja, estou sendo um professor a favor de quem?”.

Nesse contexto de mudanças, o professor não pode se deixar vencer pelo medo, a fim de abandonar a pedagogia de transferência de conhecimento para desenvolver a educação emancipadora, libertadora e dialógica, mesmo sabendo que está na mira dos grupos

ultraconservadores<sup>25</sup> que os impõem ameaças, vigilâncias constantes e violências psicológicas por meio de gravações realizadas pelos alunos, descredibilizando e desacreditando a profissão, por acusações de fazer balburdias, de doutrinação comunista dos alunos, etc.

As políticas de formação de professores no Brasil estão marcadas, também, por várias mudanças, a fim de atender a privatização da educação no país. Isso faz com que haja grandes blocos econômicos interessados nessa atividade, que se tornou uma mercadoria muito lucrativa para o capital, principalmente internacional.

Reis, André e Passos (2020) reconhecem que os próprios textos das diretrizes para formação docente vinculam a necessidade imposta pelas conjunturas externas de internacionalização da educação à economia, em detrimento da melhoria da qualidade do ensino e desenvolvimento sustentável no âmbito interno. Sobre esse aspecto, Reis, André e Passos (2020, p. 41) argumentam que:

Nesse extrato de documento, percebemos que o texto incorporou elementos presentes na discussão mais ampla sobre a necessidade de o Brasil alinhar a formação de profissionais mais qualificados frente à exigências da internacionalização da economia, revelando um diálogo com as novas diretrizes da globalização, ilustrando o que Ball (2001 *apud* GIDDENS, 1996, p. 367) afirma sobre um novo paradigma das políticas educacionais e que fazem eco aqui no Brasil: “[...] Giddens (1996, p. 367) argumenta que “a globalização não é um fenômeno que se encontra ‘lá fora’”, se referindo não só à emergência de sistemas mundiais de larga escala como também às transformações na própria tessitura da vida cotidiana” (BALL, 2001, p. 101).

O que se observa é que as políticas educacionais são (re)formuladas constantemente para atender os ditames neoliberais dos grupos empresariais na definição dos rumos da educação. Isso acarreta numa formação aligeirada, muitas vezes oferecidas por programas de Educação à Distância (EaD)<sup>26</sup> ou oferecida sem a vinculação entre teoria e prática, sem interdisciplinaridade, interculturalidade e inovação, tampouco formação humana integral. Dessa forma, uma série de fatores, inclusive econômicos, sociais e políticos, impedem que os estudantes tenham um maior aprofundamento teórico- prático para fazer a associação entre a

---

<sup>25</sup> Querem que o currículo padronizado hegemonicamente com as regras da elite, sem o questionamento ao *status quo* da classe dominante.

<sup>26</sup> As autoras Gatti *et al.* (2019) não desconsideram a importância dessa modalidade num país com as dimensões geográficas do Brasil, se for bem planejadas podem ampliar as oportunidades educacionais em determinadas regiões do país, mas a prática no nosso país tem demonstrado vários problemas como: “[...] monitoramento precário, por meio de polos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas. Também, como já sinalizamos, não apresenta inovações curriculares adequadas às características necessárias a uma formação à distância, reproduzindo os currículos presenciais cujos formatos e dinâmicas estão igualmente em questão [...]”. (GATTI *et al.*, 2019, p. 51)

formação inicial e a realidade de cada contexto escolar. Diante disso, Reis, André e Passos (2020, p. 25) afirmam que:

A partir de uma formação contextualizada, dinâmica e reflexiva, estabelecida pelos entes federados na formulação de suas políticas de formação de professores e organizada nos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pelas IES formadoras, as diretrizes do Parecer CNE/CP nº 2/2015 vêm se constituindo no atual desafio da formação docente no Brasil.

As autoras, ao mencionar os estudos realizados por Gatti (2016), apontam que os legisladores, ao formular as políticas públicas e ações, ignoram as causas reais que poderiam contribuir para uma melhoria no exercício da docência, já que se faz necessário ter uma

[...] formação com base em conhecimentos teóricos e práticos específicos, apropriados a cada nível a que se destina o docente, no sentido de capacitá-lo a utilizar os conhecimentos em situações relevantes que o levem a recriar, pela reflexão constante, a partir da prática, seus saberes e fazeres (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 43).

Candau (2013) defende que a vida cotidiana oferece múltiplas situações relacionadas aos Direitos Humanos. Para o autor, é importante resgatar as histórias de vida dos alunos para, a partir daí, desenvolver uma análise crítica e ressignificar o vivido para incorporar seus conhecimentos, visões e perspectivas com a ótica dos Direitos Humanos. Uma forma de abordar essa questão seria a captação inicial das dúvidas e questionamentos que professores e alunos trazem da sua realidade.

Preleciona Candau (2013) que ser sujeito de direitos, pelo simples fato de sermos humanos e ter dignidade, desencadeia quatro movimentos para serem trabalhados no processo educativo, a fim de desconstruir a ideia do direito como “graça”. Primeiramente, é preciso saber/conhecer os direitos (trabalhar a dimensão histórico-crítica da conquista dos direitos), desenvolver uma autoestima positiva, depois a capacidade argumentativa e, por fim, promover a cidadania ativa e participante.

A educação em Direitos Humanos deve integrar a formação inicial e continuada dos professores da educação básica e superior e ser incorporada de forma transversal, interdisciplinar, com conteúdo específico dentro das disciplinas existentes ou de outras formas curriculares. Todas as práticas pedagógicas e instrumentos de gestão, como o projeto político pedagógico, regimento escolar, programa pedagógico de cursos superiores, materiais pedagógicos e didáticos devem incorporar os Direitos Humanos. Para Gatti *et al.* (2019, p. 75), “Essas propostas, em perspectiva política, agregam novos fatores formativos que transcendem

aspectos meramente cognitivos e técnicos, ampliando os horizontes das formações e também sobre o papel dos docentes”.

Tendo em vista a nossa realidade de violação dos direitos, marginalização com a desumanização de pessoas e atrocidades presentes no cotidiano, há necessidade de mudança tanto no nível de consciência quanto da práxis docente, a fim de para internalizar os Direitos Humanos na prática pedagógica, seja de forma interdisciplinar ou transversal. Nesse sentido, através da formação inicial e continuada pode atuar como um instrumento para que os Direitos Humanos estejam presentes na educação e nos processos formativos não apenas, dos docentes mas, também, de outros profissionais.

Como vimos, o direito à educação está formalmente presente no ordenamento jurídico brasileiro, que possui 10 artigos dedicados a matéria. Embora existam diversas normativas internacionais e infraconstitucionais que tratam da matéria, na realidade, há um distanciamento entre o ser e o dever ser, pois a prática educacional institucionalizada tem demonstrado a ineficácia de se trabalhar com Direitos Humanos, pois existem evidências de um descompromisso político para com uma educação voltada à emancipação de todos os sujeitos.

A fragilidade das políticas públicas nas constituições, em que se prevaleceu as políticas de determinado governo e não as políticas de Estado, desencadeou a descontinuidade, a fragmentação, a ausência de padrões de qualidade, a ineficiência dos órgãos gestores, tanto dos altos quanto baixos escalões, a insuficiência de recursos financeiros, principalmente dos entes municipais, e a desorganização do ensino público que é ofertado para as classes mais vulneráveis.

As crianças precisam viver os Direitos Humanos e aprender esses direitos culturais. Faz-se necessário o processo de aprendizagem, para que possam conhecer seus direitos e não serem omissas, cúmplices dos processos de violação. Dessa forma, a educação os Direitos Humanos precisa ser vivida no cotidiano escolar, fazer parte do seu currículo, ser parte da cultura das instituições, para que se possa preservar e consolidar as conquistas históricas importantes e realizar novas conquistas e ampliação da consciência para os Direitos Humanos. Assim, a educação em Direitos Humanos poderá desenvolver novas mentalidades e consolidar as bases epistemológicas, por meio da promoção do diálogo, da discussão e da pesquisa, a partir das próprias experiências vividas dentro das realidades dos sujeitos da escola.

Por meio de situações significativas, da problematização da realidade, da superação de hegemonias preconceituosas, colonialistas, massificadoras, individualistas, eurocêntricas que foram construídas historicamente, é possível desconstruir práticas opressivas para formar uma nova consciência, agora humanizada e colaborativa. Tais ações podem trazer mudanças

significativas no processo de formação inicial e continuada, visto que busca uma participação dos sujeitos de forma dialética, reflexiva, crítica, libertadora e transformadora da práxis.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos algumas noções gerais sobre o processo de construção do conhecimento. Depois, descrevemos os métodos de abordagem e de procedimentos elencados para o desenvolvimento da presente dissertação. Por fim, explicitamos os fundamentos da pesquisa-ação, bem como os instrumentos de coleta dos dados do nosso estudo.

### 4.1 Noções gerais sobre o processo de produção do conhecimento

A elaboração de uma investigação, como um processo formal e sistemático utilizado para a descoberta de novos conhecimentos, nasce a partir de uma necessidade, seja ela no âmbito prático da vida cotidiana, seja no campo teórico de desenvolvimento da ciência por meio dos diferentes métodos científicos, embora, para Lakatos e Marconi (2019, p.68), “a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade”.

O conhecimento científico é diferente dos demais conhecimentos existentes (popular, filosófico, religioso), pois, conforme defende Lakatos e Marconi(2019), é o único que é contingente, isto é, seu valor consiste na capacidade de ser verificado, enquanto as demais formas de conhecimento são valorativas. É factual, pois sua existência ou veracidade pode ser constatada com base em ocorrências e ou fatos reais. É falível, não definitivo, pois esse tipo de conhecimento é passível a falhas que podem ser questionáveis, obtendo-se assim novos conhecimentos, enquanto o conhecimento religioso é infalível em sua lógica e crença dogmática. É sistemático, porque possui um conjunto de procedimentos organizados logicamente, ao contrário do conhecimento popular, que é assistemático, acrítico e inexato. Por fim, é aproximadamente exato, pois está em um constante aprimoramento de técnicas e de surgimento de novas proposições.

Dessa forma, o conhecimento científico se diferencia dos outros conhecimento em função de sua sistematização, ou seja, é formado a partir de um conjunto de ideias que constituem de uma teoria. Essa sistematização se verifica em dois princípios. O da verificabilidade, que consiste em determinar se a ideia ou teoria é passível de ser verificada e comprovada, sob a ótica científica, e o da falibilidade, significando que não é definitivo, pois determinada ideia ou teoria pode ser derrubada e substituída por outra, a partir de novos experimentos e conclusões obtidas. De modo geral, o conhecimento sofre rupturas e reconstruções constantes nos conceitos, ideias e juízos estabelecidos pelas formas de conhecer a realidade (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2009).



O conhecimento científico se distingue dos demais por ser, de certa forma, mais rigoroso. Ao contrário dos conhecimentos providos do senso comum, do empírico, ou da fé, esse conhecimento se apresenta seguindo um sistema. É preciso que nele se escolha um caminho por onde será construído todo o estudo, a ideia e se chegue ao resultado final, com observações mais rígidas, fazendo com que ele seja verificável. Contudo, é momentâneo, possui a possibilidade de ser verificado e de se chegar às mesmas conclusões, como também é possível também que seja contestado, modificado ou melhorado, formando-se outros estudos e ideias.

#### **4.2 Da abordagem da pesquisa**

A elaboração de uma pesquisa científica é um processo em que, a partir de uma necessidade, se escolhe um tema, um objeto a ser estudado e, gradativamente, define-se um problema que pode se apresentar em forma de questão de investigação para, em seguida, definir as formas de observá-lo. A metodologia tem um importante papel na organização e sistematização, no sentido de ajudar o pesquisador nas escolhas teóricas, nos métodos e técnicas de pesquisa e, fundamentalmente, no processo de criatividade do pesquisador ao interpretar a realidade do objeto estudado.

A pesquisa tem por objetivo o esclarecimento de dúvidas sobre algum tema ou assunto, focando principalmente na resolução de problemas, seja no âmbito do conhecimento ou de ordem prática. Para Henriques e Medeiros (2017), ela é uma atividade científica pela qual se descobre a realidade. Nesse contexto, a qualidade de uma pesquisa está diretamente relacionada à capacidade de aprofundamento teórico e a experiência do pesquisador.

Para Gil (2019, p.25), a pesquisa se define por ser um:

[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. Seu objetivo é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Assim, pesquisa social é o conjunto de procedimentos que visa, mediante a utilização de métodos científicos, a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.

Assim, nesta presente pesquisa utilizamos de uma abordagem qualitativa voltada para compreensão da natureza do objeto socialmente construído na realidade educacional que será estudada, com ênfase na compreensão dos significados e nos processos que não são medidos experimentalmente. Através da coleta de dados, por meio de técnica de entrevista e/ou questionário, buscamos compreender pensamentos e opiniões. Em nossa pesquisa, não buscamos dados mensuráveis, numéricos, nem a quantificação de casos e descrição rigorosa

das informações, como na abordagem quantitativa, mas, sobretudo, buscamos a compreensão, a apreciação da subjetividade, a descrição e o entendimento do problema da realidade estudada de forma mais global, inter-relacionada e contextualizada, com intuito de procurar identificar suas naturezas.

Para Gubrium e Holstein (1997), a preocupação pelo detalhe permite à pesquisa qualitativa dar atenção muito especial às “qualidades” da experiência, aspectos da vida os quais as abordagens quantitativas simplesmente ignoram. Essa é, na realidade, a grande diferença entre os dois. Em vez de simplesmente enumerar as categorias de estrutura ou de interação social, a pesquisa qualitativa busca a compreensão e a descrição dessas categorias tidas como problemáticas.

Não estamos negando que a pesquisa qualitativa não possa se valer de um alto grau de conteúdo descritivo e de dados quantitativos para fazer suas análises, mas afirmamos que os dados vão surgindo no desenvolvimento da pesquisa e o número de casos é relativamente pequeno. Segundo Mezzaroba e Monteiro (2009), a preocupação preponderante da pesquisa qualitativa será o exame rigoroso da natureza, do alcance e das interpretações realizadas pelo pesquisador quando da (re)interpretação do fenômeno estudado. O objetivo é uma imersão do investigador na definição da situação, para ter a compreensão particularizada do objeto a partir do seu interior, estudado dentro de um contexto específico. Ainda nesse sentido, Lakatos e Marconi (2019, p. 296) defendem que:

Na formulação do problema, também diferem as abordagens; na qualitativa, o problema não sai da cabeça do pesquisador, mas é resultado da imersão do pesquisador na vida e no contexto da população pesquisada; o problema é estabelecido pelos sujeitos da pesquisa, não é constituído aprioristicamente, mas apenas depois do reconhecimento das informações das pessoas e dos grupos envolvidos. Ele é formado dinamicamente. [...]: no qualitativo, não há preocupação com a neutralidade científica; antes, o pesquisador entende que a compreensão dos fatos se dá com sua conduta participante; será fruto de sua participação e interação com os sujeitos da pesquisa. Ele busca apreender o significado social que os pesquisados atribuem aos fatos, aos problemas que vivenciam. Os pesquisados, por sua vez, são vistos como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e intervir em sua solução. [...], temos análise de textos e material audiovisual, descrição e análise de temas e significado profundo dos resultados. Finalmente, o relatório de resultados no enfoque quantitativo é padronizado e fixo, objetivo e, teoricamente, sem tendências, enquanto no qualitativo é emergente e flexível, reflexivo e aberto à aceitação de tendências.

Assim, para as autoras, a pesquisa qualitativa objetiva ter uma compreensão mais particular do objeto que estuda, fazendo análises mais profundas e detalhadas sobre o objeto e descrevendo e interpretando a complexidade do comportamento humano. Os dados são analisados em seu conteúdo psicossocial e os instrumentos de coleta não são estruturados como

na pesquisa quantitativa, que se vale de amostras grandes e de informações numéricas. O foco da pesquisa qualitativa está nas opiniões das pessoas envolvidas na investigação: seus significados, suas percepções, as suas interpretações, a sua linguagem e as suas ações.

Dessa feita, partimos do entendimento de que toda realidade é parcial, inacabada e está sempre sofrendo processos de mudanças, visto que significa coisas diferentes para pessoas diferentes. Tanto o participante tem entendimentos contingentes e incompletos de sua vida e seu mundo, como também o pesquisador. Dessa forma, somos todos limitados no que compreendemos e interpretamos.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador se preocupa com os detalhes, com a riqueza das descrições, com a busca de particularidades, através da participação do pesquisador no processo e interpretação, criando, dessa forma, novos olhares e novas possibilidades, em vez de fechar caminhos e de tornar a pesquisa segura.

Optamos pela pesquisa descritiva, que objetiva descrever os fenômenos tal como são vistos, contribuindo no diagnóstico da problematização. Isso porque a análise, a desconstrução e/ou reconstrução dos conceitos são pressupostos para reorganizar e iluminar discussões intensas sobre os mais variados assuntos (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2016).

Nesse sentido, a investigação foi desenvolvida no Sistema Municipal de Educação do Crato-CE, com realização da pesquisa de campo junto aos professores do Ensino Fundamental das escolas da rede pública municipal. Analisamos as informações verbais fornecidas pelos participantes durante as intervenções no curso de formação, aplicamos questionários junto aos professores para diagnosticar a efetividade da EDH previstas para a educação básica no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular e na Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que determina as diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos.

Além disso, fizemos uma cuidadosa pesquisa bibliográfica para construir as bases teóricas que fundamentaram nossa investigação. Esta se constitui como um passo inicial para a realização de qualquer pesquisa, principalmente para se ter um parâmetro do que vem sendo investigado em relação ao tema da pesquisa. Conforme Gil (2010), essa busca, inicialmente, permite uma atualização das leituras acerca de determinada temática, para que seja possível avançar na construção do conhecimento.

No que se refere às fontes utilizadas para coletas de dados, nossa pesquisa pode ser classificada, segundo Severino (2007), como um estudo documental, em virtude de se caracterizar pela utilização não apenas de documentos impressos, mas de notas de jornais,

fotografias, do regimento escolar e do projeto político pedagógico, inclusive de textos normativos.

Diante do nosso planejamento, objetivos, proposta de execução do projeto de formação no ambiente para uma intervenção na prática didático-pedagógico dos professores, as formas metodológicas e técnicas que usamos para desenvolver a pesquisa e colher dados, bem como realizar entrevistas e questionários junto aos professores, todo esse aparato teórico-metodológico aqui mobilizado foi imprescindível para o melhor delineamento de nossa investigação sobre a incorporação dos Direitos Humanos nas práticas escolares da educação básica.

### 4.3 Do método da pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza pela utilização de métodos diversificados para atingir os objetivos geral e específicos da presente dissertação. Trata-se aqui de estudo de caso, já que toda a investigação se deu dentro do Sistema Municipal de Ensino do Crato, com a participação dos sujeitos que estão na execução da política de ensino que são **os docentes**, para a averiguação da efetividade da educação em Direitos Humanos nas práticas dos professores da educação básica pertencentes à rede municipal de ensino, além dos **membros** e **técnicos** do CME do Crato – CE.

Assim, fizemos o seguinte delineamento: para o primeiro e segundo objetivos, adotamos a pesquisa bibliográfica e documental, que inclui material impresso e digital nas bases e bancos de dados, como livros, revistas, jornais, artigos, dissertações, teses, anais de eventos científicos, documentos e legislação pertinente.

Para atender ao terceiro objetivo, foram utilizados instrumentos como questionários, informações verbais com os sujeitos envolvidos, bem como documentos para construção dos dados para a triangulação da análise da presente investigação, culminando na construção do conhecimento do objeto da pesquisa no âmbito do ensino do Sistema Municipal de Educação.

A partir desses resultados, construímos o capítulo quinto e sexto da presente pesquisa, cujo objetivo foi produzir um produto de intervenção e mudança. Nessa fase, utilizamos de elementos da pesquisa-ação e da pesquisa participante, por meio de um curso de 60h com os conselheiros, professores e técnicos do CME. Para a construção do conteúdo do curso de Educação em/para os Direitos Humanos, foi realizado um seminário com os

participantes para a deliberação do calendário e das temáticas que seriam discutidas, a fim de que, ao final do curso, conseguíssemos produzir as diretrizes que nortearão o Sistema Municipal de Ensino da cidade do Crato - CE. Nessa fase, foram realizadas audiências públicas para abranger uma maior participação da comunidade escolar na discussão e proposição de ideias.

Os sujeitos que participaram das entrevistas e questionários estabeleceram um tipo de contrato com a construção das diretrizes (resolução) para o município, além da possibilidade de participar do curso, das audiências públicas e da participação ativa na confecção da própria política educacional.

#### **4.3.1 Do estudo de caso**

O estudo de caso não se caracteriza como um simples resumo do objeto pesquisado, do fenômeno, fato ou coisa que estamos nos propondo a investigar, mas busca todos os dados e informações mais completas sobre o objeto de estudo. O intuito é contribuir para a promoção de novos olhares em função da problemática estudada e, com isso, ter uma contribuição original à área de estudo a qual estamos atrelados.

Para Gil (2019, p. 34 *apud* YIN, 2013), o estudo de caso é “reconhecido como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos”. A realidade subjacente ao tema de pesquisa na prática dos professores é algo a ser conhecido e explorado, para que se possam fazer as devidas inferências ao ter uma visão ampla do problema ou identificar possíveis fatores que o influenciam e vice-versa.

Ainda nesse sentido, Gil (2019, p. 34) aponta os diferentes propósitos do estudo de caso no âmbito das ciências sociais, tais como:

Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;  
Preservar o caráter unitário do objeto estudado;  
Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;  
Formular hipóteses ou descrever teorias; e  
Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Segundo Gil (2019), as críticas concernentes à utilização dos estudos de caso são exatamente porque, nesse tipo de estudo, não são definidos procedimentos metodológicos rígidos como ocorre nos experimentos e levantamentos, ocasionado vieses os quais, em muitos casos, acabam comprometendo a qualidade dos seus resultados. Contudo, o autor esclarece que

os vieses não são prerrogativas de estudos de caso, pois podem ser constatados em qualquer tipo de pesquisa. Então, ele defende que, ao desenvolver estudos de caso, cabe ao pesquisador ter os cuidados redobrados tanto no planejamento realizado quanto na coleta e análise dos dados para diminuir ao máximo o efeito dos vieses.

#### ***4.3.2. Delineamento do estudo de caso da presente pesquisa***

O presente estudo de caso investiga se existe ou não efetividade dos Direitos Humanos no âmbito das práticas dos professores do Sistema Municipal de Ensino do Crato - CE. Desta forma, procura responder à questão de investigação presente na problemática desta pesquisa.

Tem como unidades de pesquisa a Secretaria de Educação (órgão que planeja e executa a política de educação na circunscrição da cidade do Crato), o CME (órgão normativo, propositivo, deliberativo, consultivo, mobilizador e fiscalizador desta política) e, principalmente, as escolas (local onde se desenvolve a execução da política através das práticas pedagógicas), onde realizamos a coleta de dados, mediante informações verbais, observação e análise de documentos, e outras técnicas que se fizeram necessárias para atingir o objetivo da investigação.

Segundo dados da Gerência do Desenvolvimento Escolar da Secretaria de Educação (Anexo A), o município do Crato conta com 18.175 alunos matriculados na rede municipal de ensino, enquanto a rede privada tem 7.692 alunos. Há 1.123 docentes atuando no município e 543 docentes na rede privada. Além disso, o município possui as seguintes instituições: 01 Secretaria Municipal de Educação, 01 Conselho Municipal de Educação, 43 escolas de educação básica, 17 creches e 40 escolas particulares. Dentro desse universo, escolhemos os conselheiros como sujeitos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, por entender que, na sua composição, existe uma representação de todos os seguimentos que compõem o sistema de ensino municipal, desde a categoria docente, como a executiva, pais, sociedade civil organizada e escolas particulares. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, também foram indicados outros professores e técnicos da SME para compor o universo da pesquisa.

Segundo Gil (2019, p. 108), os diferentes procedimentos contribuem para a realização da triangulação dos dados para a apropriação com profundidade do objeto:

Os estudos de caso requerem a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados. Isso é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos resultados. Mediante procedimentos diversos é que se torna possível a triangulação, que contribui para obter a corroboração do fato ou do fenômeno.

Foram colhidas as informações iniciais e posteriores para a pesquisa pelos órgãos que compõem o Sistema Municipal de Ensino do Crato, a saber: a Secretaria Municipal de Educação, o CME e as escolas selecionadas. Dessas instituições, recolhemos documentos, como o Plano Municipal de Educação, o Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, livros didáticos adotados e outros documentos necessários.

#### ***4.3.2.1 Da pesquisa-ação***

Para a elaboração das diretrizes da educação em/para os Direitos Humanos, foi necessária a participação ativa do pesquisador e dos participantes (membros do Conselho de Educação, professores e técnicos do CME) nos mais diversos momentos da pesquisa, resultando num relacionamento dinâmico e constante entre os participantes no contexto da presente pesquisa. Para Gil (2019, p. 137), a pesquisa-ação se caracteriza pela flexibilidade como um dos traços inerentes a esse tipo de pesquisa. Possui um constante vaivém entre as fases que, embora não sejam ordenadas no tempo, são etapas necessárias no delineamento do planejamento e da execução da investigação. Essas fases são: exploratória, formulação do problema, construção de hipóteses, realização do seminário, seleção da amostra, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, elaboração do plano de ação e divulgação dos resultados.

Gil (2019) define a fase exploratória como o momento de conhecer, com a maior profundidade possível, o problema a ser investigado, pois nesse tipo de pesquisa, diferentemente das pesquisas clássicas, privilegia-se o contato direto com o campo de investigação, as expectativas e contribuições dos interessados ao longo do desenvolvimento. Isso implica no reconhecimento visual do local, na consulta a documentos e no diálogo que se estabelece com os envolvidos na pesquisa.

Após a fase exploratória, vem a formulação do problema. Esta consiste em fazer uma delimitação com precisão, para que se possa apresentar uma fórmula de solucioná-lo. Para Gil (2019), sem o objetivo de solucionar problemas práticos, a pesquisa-ação não faria sentido, já que seria difícil obter a participação dos interessados. No caso das hipóteses, estas devem possuir todos os critérios de clareza para possibilitar a verificação empírica. Vale lembrar que,

nesse tipo de pesquisa, as hipóteses não estabelecem a existência de nexos causais entre as variáveis.

Uma fase muito importante foi a realização do seminário, pois além de ser o momento de socializar e apresentar a pesquisa aos interessados e membros do grupo de participantes, foi o momento de acolher as propostas dos participantes, bem como as contribuições de especialistas convidados. Para Gil (2019, p. 138), “de sua discussão e aprovação é que são elaboradas as diretrizes de pesquisa e de ação”. Quanto à seleção da amostra, por se tratar de um universo numeroso, fizemos a seleção de uma amostra utilizando-se do critério da intencionalidade, a partir do qual os indivíduos serão escolhidos com bases em certas qualidades tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes.

Houve flexibilidade dos procedimentos técnicos na pesquisa-ação, pois utilizamos diversas técnicas na fase de coleta de dados, como a entrevista individual e ou coletiva, questionários, análise de documentos diversos, a observação participante, a história de vida, análise de conteúdo, e outras. Diferentemente das pesquisas clássicas, nas quais a padronização das técnicas é a regra, na pesquisa-ação os procedimentos são flexíveis, porque, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, os objetos podem ser redefinidos, sobretudo com base nas deliberações do seminário. Contudo, as informações precisam ser coletadas com muita qualidade para chegar à solução do problema.

Para Gil (2019), a fase de análise e interpretação dos dados é uma fase controvertida, pois há pesquisas que adotam procedimentos semelhantes às pesquisas clássicas utilizando os passos de categorização, codificação, tabulação, análise estatística e generalização. Há outras as quais privilegia a discussão em torno dos dados obtidos, de onde decorre a interpretação de seus resultados. Para o autor, “dessa discussão participam pesquisadores, participantes e especialistas convidados. Muitas vezes o trabalho interpretativo é elaborado com base apenas nos dados obtidos empiricamente [...]” (GIL, 2019, p. 140), como também há casos em que as contribuições teóricas se tornam muito relevantes, quando o quadro de referência é usado para dar significados aos dados obtidos.

Quanto à elaboração do plano de ação, “a pesquisa-ação concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação” (GIL, 2019, p. 140). Isso implica na elaboração de um projeto ou plano que contemple as seguintes etapas: a) Quais os objetivos que se pretende atingir; b) Qual a população a ser beneficiada; c) Qual a natureza da relação da população com as instituições que serão afetadas; d) Qual a identificação das medidas que podem contribuir para melhorar a situação; e) Quais



os procedimentos a serem adotados para assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões e a determinação das formas de controle e de avaliação de seus resultados.

Como última fase da pesquisa-ação, Gil (2019) trata da divulgação do resultado das informações externamente aos setores interessados, por meio de conferências, meios de comunicação de massa, congressos, simpósios, encontros, seminários ou elaboração de relatórios com as mesmas formalidades das demais pesquisas clássicas. Nesse contexto, a pesquisa-ação possibilita a transformação da realidade pela autopercepção dos sujeitos participantes para a reflexão cotidiana das suas práticas. Percebe-se, de acordo com Franco (2005, p.485), que:

Se alguém optar por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação.

Dessa forma, a pesquisa-ação pressupõe uma ação planejada que deverá se realizar no decorrer do seu desenvolvimento. Há, por parte do pesquisador, um interesse de não apenas investigar algo, mas de transformar uma realidade dada.

#### ***4.3.3 Instrumentos de coleta***

Através da realização da coleta (dados documentais, questionários e informações verbais), buscamos informações do contexto investigado por meio dos relatos dos conselheiros, professores e técnicos da SME, acerca da educação em/para os Direitos Humanos, da formação inicial e continuada dos professores, dos diálogos reais e necessários para a construção da política de educação de Direitos Humanos no âmbito do município de Crato.

A partir da obtenção de dados junto aos professores, buscamos contribuir para a construção de conhecimentos sobre a reflexão de sua formação inicial e continuada, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente (PIMENTA, 2005), para que os professores possam ir se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de suas práticas.

Nesse sentido, Pimenta (2005) afirma que os sujeitos nesse tipo de pesquisa compõem um grupo. São pesquisadores-professores da universidade e os professores-pesquisadores nas escolas, com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto, atuam desenvolvendo papéis diversos.

A análise de dados coletados foi feita mediante codificação dos dados, o estabelecimento de categorias analíticas por meio da triangulação<sup>27</sup>, sistematização de informações e comparação de todos os elementos obtidos através dos questionários e falas, buscando convergências/divergências, conflitos, contradições, recorrências. Dessa forma, os dados encontrados antes, durante e ao final do curso da investigação serão analisados para “construir cadeias lógicas de evidências, e procurar a construção da coerência conceitual e teórica” (GIL, 2019, p. 183), para que se possa desenvolver o significado.

Todo o processo metodológico foi pautado em princípios éticos, no sentido de resguardar a dignidade humana dos profissionais e demais sujeitos participantes dessa pesquisa, garantindo assim a credibilidade, a validade, o respeito, a honra, a liberdade, a cooperação, a colaboração, a confidencialidade e valorização do que nos foi relatado.

Coletamos as falas dos participantes durante o curso de formação continuada e transcrevemo-las de modo integral. Algumas falas não puderam compor na redação do trabalho, pois 33 participantes responderam o questionário disponibilizado no *Google Classroom*. Desses 33 participantes, selecionamos 1/3 para compor o *corpus*, visto que estes participantes, além de responder o questionário, também haviam compartilhado seus relatos e opiniões durante as aulas do curso.

O Quadro 1 mostra os dados dos participantes referentes à faixa etária, formação acadêmica e IES, período de conclusão da graduação, o curso de pós-graduação, tempo de experiência e a formação em EDH. Os participantes foram identificados com nomes fictícios, a fim de manter suas identidades em sigilo, ao mesmo tempo em que mantemos o caráter humanizado da pesquisa.

Quadro 1 - Dados dos participantes desta pesquisa

ID <sup>28</sup>	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA (IES)	PERÍODO DE CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	FORMAÇÃO EM EDH
Aline	20 a 39 anos	História (URCA)	2006 a 2010	Psicopedagogia	05 a 10 anos	Não
Beatriz	40 a 59 anos	Pedagogia (URCA)	2011 a 2015	Educ. Infantil e Ensino Fundamental	05 a 10 anos	Não

<sup>27</sup> Para Gil (2019, p. 184), “a triangulação consiste basicamente em confrontar a informação obtida por uma fonte com outras, com vistas a corroborar os resultados da pesquisa. Assim, quando são obtidas informações de três diferentes fontes e pelo menos duas delas mostram convergência, o pesquisador percebe que os resultados podem ser corroborados. Se, porém, as informações se mostrarem totalmente divergentes, o pesquisador se decidirá pela rejeição da explicação ou pela necessidade de obtenção de informações adicionais. Por essa razão é que Yin (2014) insiste na necessidade de múltipla fontes de evidência para fundamentar os estudos de caso.

<sup>28</sup> Foram utilizados nomes fictícios, a fim de manter o caráter humanizado da pesquisa, garantindo, contudo, o anonimato dos participantes.

Cris	40 a 59 anos	Pedagogia (URCA)	2006 a 2010	Gestão escolar	+ de 15 anos	Não
Daniele	40 a 59 anos	História (URCA)	2006 a 2010	Ensino de História e Geografia	10 a 15 anos	Não
Eliane	20 a 39 anos	Pedagogia (URCA)	2006 a 2010	Mestrado acadêmico em Educação	10 a 15 anos	Não
Fabiana	20 a 39 anos	Pedagogia (URCA)	2000 a 2005	L. Portuguesa e Arte Educação	10 a 15 anos	Não
Gabi	40 a 59 anos	Geografia (URCA)	2000 a 2005	Geografia e Meio Ambiente	05 a 10 anos	Não
Helena	20 a 39 anos	Biologia (URCA)	2011 a 2015	Educ. Infantil e Ensino Fundamental	05 a 10 anos	Não
Daniel	40 a 59 anos	Letras (URCA)	2000 a 2005	Gestão Escolar	10 a 15 anos	Não
Iara	40 a 59 anos	Geografia (URCA)	2000 a 2005	Gestão Escolar	+ de 15 anos	Não
Liz	40 a 59 anos	Matemática (URCA)	2016 a 2020	Coordenação Pedagógica	5 a 10 anos	Não

Fonte: Dados da pesquisa.

Elencamos os seguintes critérios de inclusão dos participantes da pesquisa: a) preencher o questionário de forma livre; b) pertencer exclusivamente ao quadro de docentes da educação infantil e ou ensino fundamental da rede pública municipal; c) estar devidamente lotado numa das escolas da rede pública municipal. Como critério de exclusão, definimos: a) não ter respondido ao questionário dando autorização para participar da pesquisa e b) não estar vinculado diretamente a uma escola da rede pública municipal do Crato.

O programa de Mestrado Profissional em Educação da URCA exige que o pesquisador apresente a Dissertação de Mestrado e um Produto Educacional para a obtenção do título de mestre. Como produto da pesquisa, elaboramos as diretrizes<sup>29</sup> para a educação em Direitos Humanos e realizamos uma audiência para a entrega da minuta de Resolução para o CME, a fim de que possa contribuir para a construção do currículo, do projeto político pedagógico, do regimento escolar, para a formação continuada apoiada nos resultados da pesquisa, desenvolvida e fundamentada nas interações e problemas reais dos docentes, SME e CME, pautados no diálogo e na transformação de realidade.

Elaboramos um relatório com apresentação, análise e discussão dos resultados da pesquisa-ação. A partir disso, definimos as diretrizes para o trabalho com a educação em Direitos Humanos no âmbito do município de Crato. Tais resultados são apresentados nos capítulos 5 e 6 desta dissertação, respectivamente.

<sup>29</sup> No documento das diretrizes, devem-se constar indicadores de instituições, eventos, sites, aplicativos diversos que possam contribuir para a pesquisa e desenvolvimento profissional docente permanente.

## 5 O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso de formação continuada para professores de educação em/para Direitos Humanos foi uma experiência piloto de formação remota, utilizando o *Google Meet*, *Google Classroom* e o *WhatsApp* para maior interação entre os sujeitos participantes que foram professores, técnicos e conselheiros de educação da rede pública municipal do Crato, além de estudantes de licenciaturas da Urca e outros da comunidade. Este curso faz parte da nossa pesquisa de dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação, com orientação da professora Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro.

O curso teve como objetivo primordial tornar possível a integração dos Direitos Humanos, através da formação continuada e permanente dos docentes para que estes percebam a necessidade de trabalhar a educação em Direitos Humanos nas suas práticas pedagógicas, a fim de que os discentes se tornem sujeitos sociais ativos e conscientes de direitos e, sobretudo, de deveres. Nesse contexto, Candau (2008, p. 73) apresenta os desafios que essa perspectiva enfrenta na formação de professores a partir da década de 1990, que estavam a serviço da construção da democracia e de uma cidadania: “Com a implantação das políticas neoliberais no continente nos planos econômico, político-social e cultural, a educação em Direitos Humanos tem de ser ressituada para que ela possa dar respostas significativas aos desafios do presente” (CANDAU, 2008, p. 73).

Logo após, a qualificação do projeto de pesquisa, em dezembro de 2019, ocorreu a submissão ao Comitê de Ética no dia 13 de janeiro de 2020 com aprovação final, em 03 de março de 2020, parecer nº 4.570.376 (Anexo D). Nesse intervalo, foram abertas as inscrições pelo sistema de evento da Universidade Regional do Cariri (Siseventos Urca) – e a realização de toda a divulgação do curso conjuntamente com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação do Crato, com a elaboração de um convite (Apêndice A) e de um folder (Apêndice B) para divulgação na comunidade.

Ocorre que o Siseventos é um sistema aberto para toda a comunidade acadêmica e local e, devido ao montante de inscritos (122 inscritos no curso), tivemos que suspender as inscrições antes mesmo do fim do período que seria a data de início do curso, por dois motivos: o primeiro pela quantidade de inscrições e o segundo porque tinha muitos inscritos não apenas da comunidade acadêmica interna, mas também externa à Universidade e poucos professores pertencentes à rede pública municipal, foco principal da pesquisa.

Trancamos no sistema do Siseventos e abrimos inscrições pelo *Google* formulário diretamente nas escolas, o que ainda nos permitiu algumas inscrições de professores ao curso,

realizamos um seminário no dia 25 de fevereiro e convidamos todos os inscritos para uma apresentação geral do curso, enquanto aguardávamos pelo parecer do Comitê de ética.

Para facilitar toda a comunicação entre nós e os participantes, bem como a realização das atividades assíncronas, criamos um grupo de *WhatsApp* e uma sala de aula no *Google Classroom* e convidamos para que todos aderissem, totalizando em torno de 65 (sessenta e cinco) participantes<sup>30</sup> que aderiram às duas ferramentas e ao curso pelo *Google Meet*.

### **5.1 Do desenvolvimento e estruturação da formação continuada**

O curso iniciou em 04 de março de 2021 e terminou em 20 de maio. Todas as aulas síncronas ocorreram nas quintas-feiras e sextas-feiras semanais, pelo *Google Meet*, desenvolvendo diversas temáticas de conteúdo específico. Contamos com a participação de 25 professores formadores (09 doutores, 05 doutorandos, 05 mestres, 05 mestrandos e 01 especialista). Todos os convidados eram especialistas na área em que ministraram, com pesquisas na área de estudo e/ou atuação docente na universidade, conforme Quadro 2.

---

<sup>30</sup> Foram emitidos 65 certificados para os participantes com sua respectiva carga horária. Assim, foram emitidos certificados de 20, 30, 40 e 60h/a, sendo que 40 participantes obtiveram a certificação de 60h/a, 08 de 40h/a, 06 de 20h/a, 03 de 12h/a e 08 de 8h/a. Resultado semelhante foi obtido no curso replicado em na cidade de Iguatu, em que 45 participantes obtiveram certificado com carga horária de 80h/a, 02 com 60h/a, 01 com 40h/a, 04 de 30h/a, e 08 com 20h/a. Em ambos os cursos, verifica-se que os professores estão sensibilizados e abertos a novas propostas de formação com a temática, pois esse curso foi pensado para suprir as lacunas da formação com a EDH.

Quadro 2 - Cronograma do curso de formação continuada para professores de educação em/para Direitos Humanos

Nº	Data	Conteúdos	Professores Especialistas convidados (palestras/oficinas)
01	04/03	Introdução dos Direitos Humanos	Prof. Dr. João Adolfo Ribeiro Bandeira
02	05/03	Direitos Fundamentais (vida, liberdade, igualdade, etc.)	Prof. Doutorando Djamiro Ferreira Acipreste Sobrinho Prof. Me. Fernando Antonio Castelo Branco Sales Junior
03	11/03	Direitos Sociais (saúde, educação, moradia, trabalho, previdência, etc.)	Profa. Mestranda Diana Melissa Ferreira Alves Diniz Prof. Mestrando José Sarto Fulgêncio de Lima Filho Profa. Dra. Ivana Pequeno dos Santos
04	12/03	Educação em Direitos Humanos e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Prof. Doutorando Cristóvão Teixeira Rodrigues Silva
05	18/03	Orientação para construção da atividade prática de intervenção na escola/ projeto na escola com uma prática em Direitos Humanos	Profa. Dra. Francione Charapa Alves
06	25/03	Direitos das Crianças e adolescentes – ECA e os Direitos Humanos	Profa. Ma. Antônia Gabrielly Araújo dos Santos Profa. Doutoranda Francisca Carminha Monteiro de Lima Salatiel de Alencar
07	26/03	Questões de gênero e de diversidade sexual na escola	Profa. Ma. Danielly Pereira Clemente
08	08/04	Direitos LGBTQ+ e os Direitos Humanos	Profa. Dra. Marília Passos Apoliano Gomes
09	09/04	Liberdade religiosa (pluralismo religioso) e Direitos Humanos	Prof. Dr. José Pietro Buono Nardelli Dellova Profa. Ma Ana Larissa da Silva Brasil
10	15/04	Violência escolar/ bullying	Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz Profa. Mestranda Geysa Cachate Araújo de Mendonça
11	16/04	Preconceito e discriminação étnico-racial – Relações étnicas-raciais na escola	Prof. Dr. Emetério Silva de Oliveira Neto
12	22/04	Relações Étnico-raciais e racismo institucional: Ceará sem Racismo - Respeite minha diversidade, respeite minha história / uma abordagem do papel da escola no processo de produção/enfrentamento ao racismo	Advogada e Profa. Martir Silva – Coordenadora da CPPIR
13	23/04	Direito ao meio ambiente e atualidades / educação ambiental na escola	Profa. Ma. Sarah Carneiro Araújo Fermanian Prof. Esp. Rárisson Jardiel Santos Sampaio
14	29/04	Direitos dos indígenas e Direitos Humanos	Prof. Dr. José Patrício Pereira Melo
15	30/04	Democracia, cidadania e Direitos Humanos	Profa. Ma. Amanda Fernandes Guilherme
		Cidadania feminina: mulheres na política	Profa. Doutoranda Jahyra Helena Pequeno dos Santos
16	10/05	Políticas de ação afirmativa e Lei 10.639/03 na educação básica	Prof. Doutorando Jardel Pereira da Silva Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz
17	20/05	Análise e discussão da Resolução com as diretrizes municipais para educação em Direitos Humanos e avaliação do curso	Prof. Mestrando Fernando Menezes Lima Profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro

Fonte: Dados da pesquisa.

As aulas síncronas aconteceram no horário das 19:00 às 21:00 horas, com a nossa participação como pesquisador participante da ação e, ao mesmo tempo, fazendo todo o acompanhamento sistemático das atividades práticas e dos materiais disponibilizados pelos professores especialistas formadores, que eram postados no *Google Classroom* para leitura dos cursistas participantes. Nos 17 encontros síncronos, nas quintas e sextas-feiras, à noite, tivemos a realização de frequência pelo formulário do *Google* que registrou a participação em cada aula, conforme a descrição constante no Tabela 1.

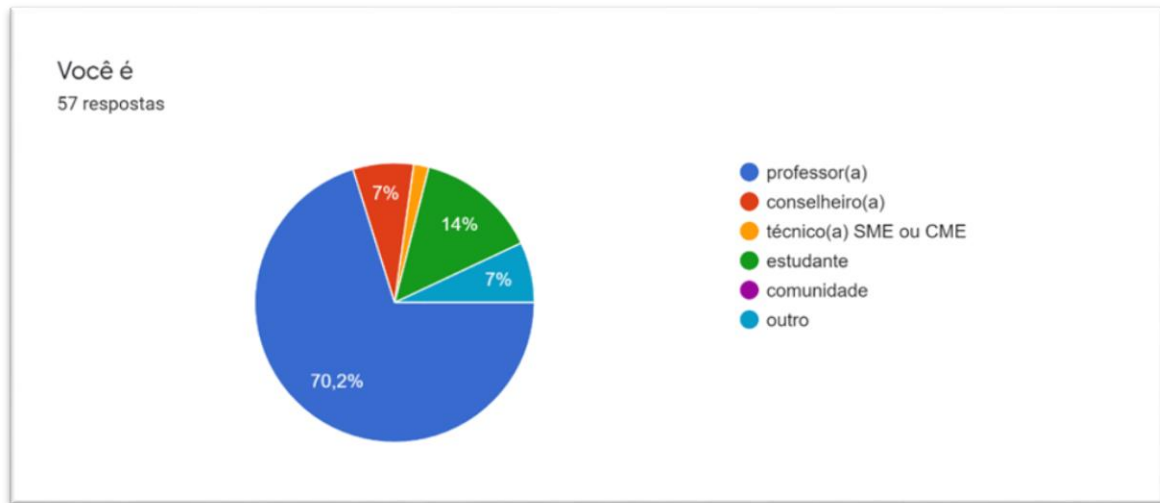
Tabela 1– Número de participantes em cada encontro

MARÇO			ABRIL			MAIO		
Nº	Data	Participantes	Nº	Data	Participantes	Nº	Data	Participantes
01	04/03	52	08	08/04	54	16	10/05	33
02	05/03	57	09	09/04	44	17	20/05	30
03	11/03	49	10	15/04	44			
04	12/03	53	11	16/04	31			
05	18/03	49	12	22/04	40			
06	25/03	37	13	23/04	40			
07	26/03	43	14	29/04	37			
			15	30/04	32			

Fonte: Dados da pesquisa.

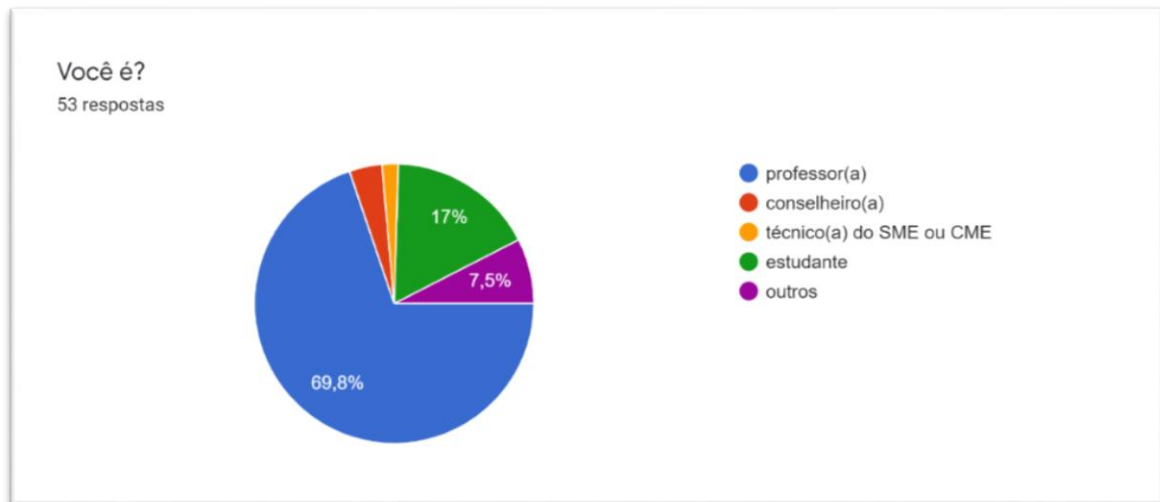
Para conhecer melhor o perfil desses participantes, utilizamos como critério a visualização da frequência das duas primeiras semanas do curso e, como critério de escolha do dia da semana, aquele com o maior número de participantes. Dessa forma, na primeira semana, dia 05, e na segunda semana, dia 12, o que nos dá uma participação de professores, estudantes de licenciaturas, conselheiros, técnicos e comunidade acadêmica em geral, com uma maior representatividade de professores, girando em torno de 70%, como nos mostra os Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Participantes do dia 05/03/2021, ao responder a pergunta sobre seu vínculo institucional



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2 – Participantes do dia 12/03/2021, ao responder a pergunta sobre seu vínculo institucional



Fonte: Dados da pesquisa.

Para conhecermos a formação acadêmica dos participantes, perguntamos em qual curso se graduaram. 54 participantes responderam essa pergunta, conforme mostramos no Gráfico 3. Embora a maioria tivesse formação em Pedagogia, tínhamos cursistas de diversas áreas do conhecimento: Pedagogia, História, Letras, Geografia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, Serviço Social, Biologia, Jornalismo, Inglês, Zootecnia, Psicologia, além dos estudantes graduandos em licenciaturas de Letras e de Matemática.



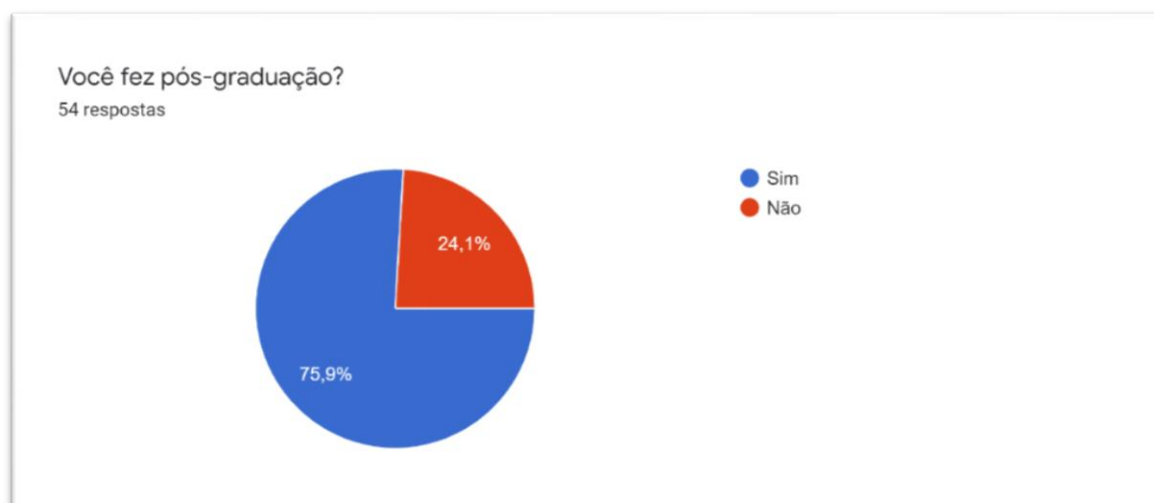
Gráfico 3 – Formação acadêmica dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Outro dado importante é que 41 (75,9%) dos participantes possuíam formação em nível de pós-graduação e apenas 13 (24,1%) possuía graduação.

Gráfico 4 – Percentual de participantes que fizeram (ou não) pós-graduação.

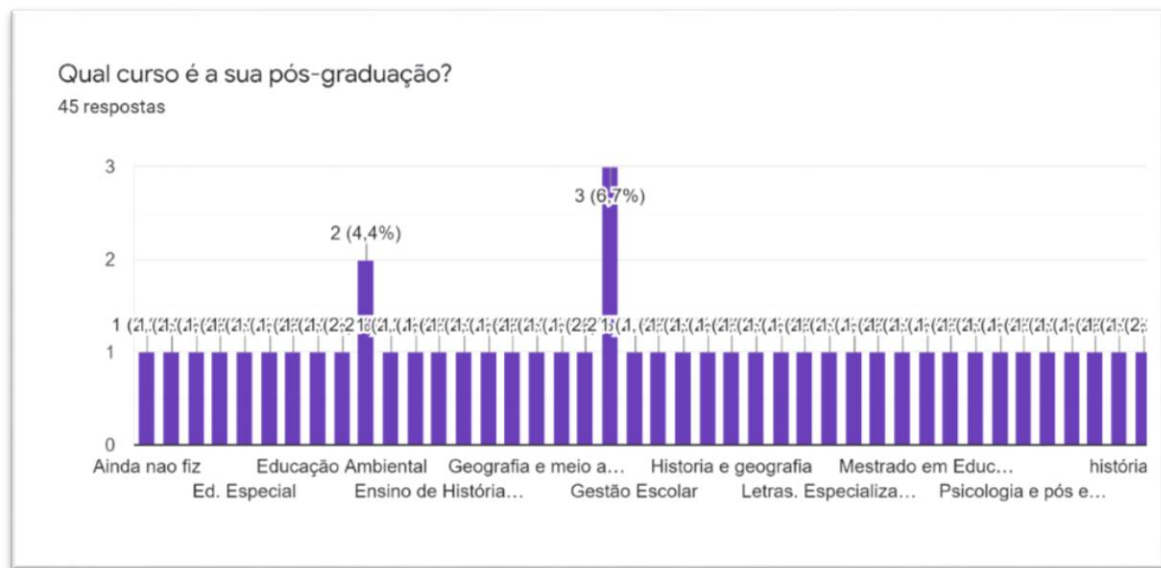


Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à pós-graduação, temos uma turma com formações bem diversas. Dos 45 que responderam essa questão, 4 não tinham feito ainda e dos, 41 com pós-graduação, temos alunos com mestrado em Educação, com mestrado em Ensino de História, Gestão Escolar e Gestão Educacional, Educação Infantil e Ensino Fundamental, Psicopedagogia, Língua Portuguesa e Arte Educação, Língua Portuguesa, Educação Infantil, Saúde Mental Coletiva,

História do Brasil, Educação Ambiental, Botânica, História e Sociologia, Docência em Matemática e Práticas Pedagógicas, Planejamento Educacional, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira, Ensino de História e Geografia, Língua Portuguesa Literatura Brasileira e Africana, Gestão Escolar e Educação Infantil, Geografia e Meio Ambiente, Gestão e Coordenação, História e Geografia, História, Serviço Social, Direitos Sociais e Competências Profissionais, Letras, Geografia Turismo e Meio Ambiente, Educação Especial, Psicologia.

Gráfico 5 – Áreas de pós-graduação dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Apresentamos mais adiante um relato mais detalhado de cada um dos encontros realizados durante a formação, pois cada professor(a) teve a total liberdade para planejar sua metodologia de aula, conforme consta nos planos de aulas disponibilizados nos Apêndices deste estudo.

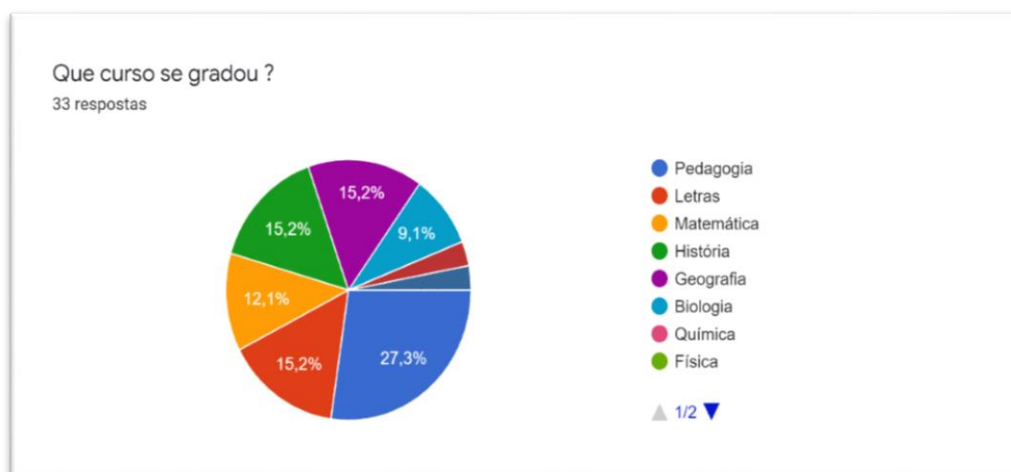
## 5.2 Dados específicos dos participantes colaboradores da pesquisa

Os dados específicos dos participantes foram recolhidos com a aplicação de questionário (Apêndice V) através de um formulário do *Google* disponibilizado no *Classroom*, no período de 14 de abril a 07 de maio, de preenchimento facultativo e livre pelos participantes, com intuito de obter dados mais específicos dos colaboradores da pesquisa e com questões referentes à formação em/para Direitos Humanos na escola. Nesse sentido, somente 33 pessoas se sentiram à vontade para responder o questionário.

No quesito idade, do total que respondeu, 18 (54,5%) têm idade entre 40 e 59 anos e 15 (45,5%) de 20 a 39 anos, a maioria tinha mais de 40 anos de idade. A grande maioria dos participantes eram licenciados, assim 30 (90,9%) eram formados em curso de formação de professor.

Quanto ao curso em que se formaram, os participantes relataram as mais diversas áreas de formação. Obtivemos uma diversidade de cursos (9 Pedagogia, 5 Letras, 4 Matemática, 5 História, 5 Geografia, 3 Biologia, 1 Serviço Social e 1 Ciências Agrárias), de diferentes áreas do conhecimento, linguagens, ciências humanas e ciências da natureza e matemática, como podemos observar no Gráfico 6:

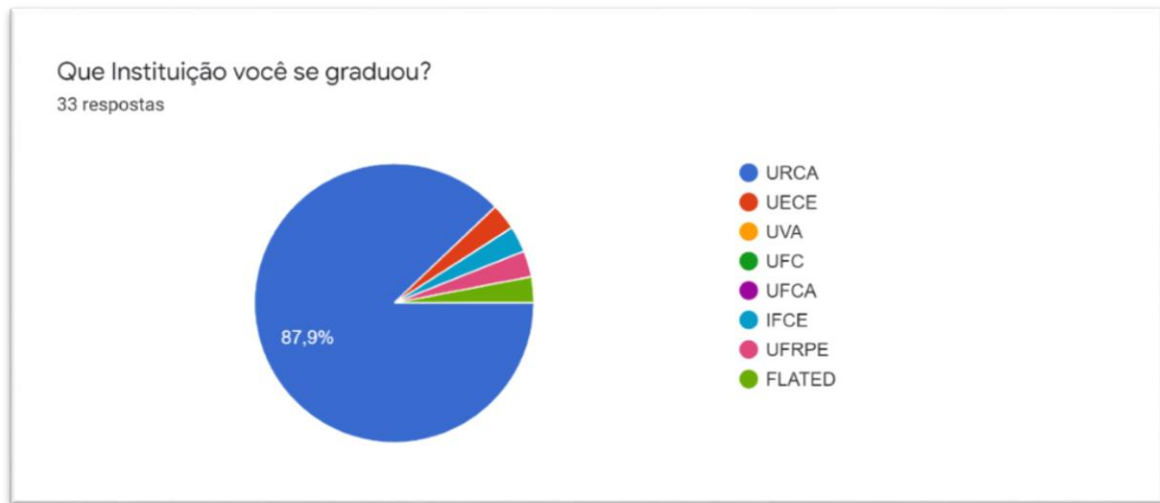
Gráfico 6 – Cursos em que os participantes se graduaram



Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos participantes da pesquisa são egressos da URCA. Entretanto, houve a participação de egressos de outras instituições, como é possível ver no Gráfico 7:

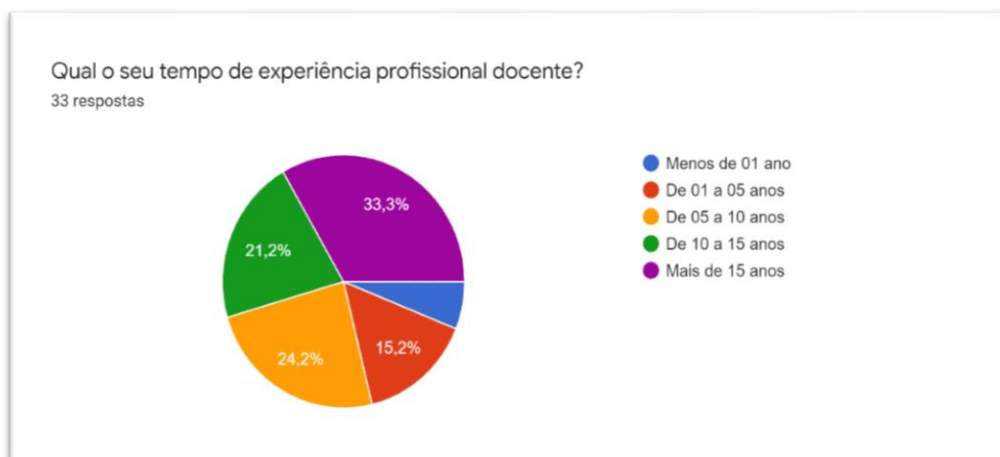
Gráfico 7 – Instituições onde os participantes se graduaram



Fonte: Dados da pesquisa.

O tempo de experiência docente é bastante diverso entre os participantes. Somente 2 (6,1%) têm menos de 01 ano; 5 (15,2%) de 01 a 05 anos; 8 (24,2%) de 5 a 10 anos; 7 (21,2%) de 10 a 15 anos e 11 (33,3%) com mais de 15 anos de magistério (Gráfico 8), o que nos faz inferir que mais de 50% da turma já tem mais de 10 anos de experiência docente em sala de aula.

Gráfico 8 – Tempo de experiência profissional dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda em relação às questões que tratam da formação em/para Direitos Humanos, pudemos evidenciar que 29 (87,9%) afirmam que não têm nenhuma formação em Direitos Humanos e apenas 4 (12,1%) já realizou alguma formação em Direitos Humanos. Estes que responderam que tinham formação relataram, no item seguinte, que tinham realizado os

seguintes cursos: cursando formação continuada de professores: Educação em/para Direitos Humanos (o participante considerou este curso como sendo já a formação em Direitos Humanos); Direitos Humanos e geração da paz, curso de extensão universitária e em forma de disciplinas cursadas no período da graduação.

Quanto aos momentos sistemáticos de estudo e formação em Direitos Humanos na escola, 22 (66,7%) dos colaboradores responderam que não existe e 11 (33,3%) afirmaram que a escola realiza alguns momentos, tais como encontros entre família e escola, semana pedagógica, quando aborda sobre a diversidade cultural afro-brasileira, ou quando trata de temas como racismo, homofobia, *bullying*, intolerância religiosa, machismo, preconceito, respeito às diversidades humanas, a valorização do crescimento individual e coletivo dos estudantes, nos atendimentos relacionados às questões sociais e/ou nos projetos da Secretaria de Educação, ou de outras instituições. Como mostra a fala da professora participante da formação: “Quando abordamos temas, como homofobia, racismo, *bullying*, intolerância religiosa, machismo... esses temas ajudam muito os estudantes a terem uma prática de solidariedade, de empatia e de luta” (informação verbal)<sup>31</sup>.

Quando perguntado por que não acontece, as respostas foram, na sua maioria, que não trabalha, porque não se tem formação específica na temática, embora seja abordado nos momentos de planejamento, reunião e/ou casos específicos. Existe, ainda, um desinteresse da escola e da secretaria para desenvolver políticas públicas mais perenes e permanentes, ocasiona que os debates se resumem em conteúdos específicos das disciplinas e os temas transversais são tratados superficialmente. Vejamos as respostas de quatro participantes que corroboram com todas as demais respostas da questão, no sentido de afirmar que a EDH, ainda, não é uma prática sistemática e organizada dentro das escolas. Portanto, de maneira geral, as respostas de Beatriz, Cris, Daniele e Eliane se referem à necessidade de formação docente com concepções sobre Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos:

Infelizmente até hoje, não foi pensado em um projeto que abordasse esse assunto de forma minuciosa, porém eu, como docente, gosto de trabalhar com meus alunos direitos e deveres de uma forma mais sistemática. Agora, com esse curso, eu estou aprimorando meus conhecimentos e tenho interesse em criar um projeto em minha comunidade escolar (informação verbal)<sup>32</sup>.

Porque, na verdade, mal temos formação na escola, apenas momentos de planejamento ou reunião (informação verbal)<sup>33</sup>.

Por falta de orientação, tempo... (informação verbal)<sup>34</sup>.

<sup>31</sup> Informação verbal fornecida por Aline, durante as interações no curso de formação.

<sup>32</sup> Informação verbal fornecida por Beatriz, durante as interações no curso de formação.

<sup>33</sup> Informação verbal fornecida por Cris, durante as interações no curso de formação.

<sup>34</sup> Informação verbal fornecida por Daniele, durante as interações no curso de formação.

A creche, por ser uma instituição de educação infantil, tem inserido nas formações a importância de tratar dos valores e direitos das crianças por meio das atividades e, em 2020, o município ofertou a formação do interdisciplinares projeto valores humanos; porém, com a pandemia, não foi possível se concretizar totalmente. O que tem acontecido desde o ano passado são orientações e propostas de atividades para que os pais realizem em casa conversas com as crianças sobre valores humanos. Nesse sentido, os temas dos valores humanos têm sido inseridos em atividades direcionadas (informação verbal)<sup>35</sup>.

Quando indagados sobre terem feito outras atividades (cursos, palestras, oficinas, grupos de estudos) referentes ao desenvolvimento profissional como educador para integrar Direitos Humanos na sua práxis, 23 (69,7%) disseram que sim e 11 (30,3%) que não. Quando perguntado se sim, quais, a maioria citou, apenas, a participação nesse curso como o primeiro a realizar, embora tenha sido citado o curso/oficinas sobre valores para trabalhar com os alunos da educação infantil, ofertado pela Secretaria Municipal do Crato, o curso de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes da Universidade Estadual do Ceará, Cursos de Formação Continuada de professores do SESC, curso a Lei Maria da Penha na Escola da URCA, e outros cursos livres e on-line, como a Educação e tecnologia na Educação Híbrida, *Google Meet*, *Google Forms*, Campos de Concentração no Ceará. Por fim, outras formas também foram citadas, como a participação nos grupos de estudos e cursos da universidade, nas palestras promovidas pela secretaria de educação, nas reuniões com a comunidade escolar.

Quanto à forma de trabalho, 14 (42,4%) buscam trabalhar a partir da interdisciplinaridade, 6 (18,2%) transversalmente, 3 (9,1%) com conteúdo e 1 (3%) como disciplina. Para 4 (12,1%) quando surgem situações-problema, 3 (9,1%) com projetos permanentes e, somente 2 (6%) afirmaram que nunca trabalham. De acordo com as respostas, o trabalho com os Direitos Humanos pode acontecer pela interdisciplinaridade, pela transversalidade, por conteúdos e por projetos, conforme a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 do CNE/ CP/ 2012, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). No entanto, 6% ainda não visualiza nenhuma forma de trabalho.

Quando perguntamos se os participantes trabalham de outras formas, concluímos que são as mesmas categorias já citadas na questão anterior, apenas os participantes desmembraram em atividades cotidianas, o que se coaduna com o pensamento de Krueger e Haracemiv (2016, p. 7) quando afirmam que as “ reflexões, as discussões e os estudos sobre a educação em Direitos Humanos ainda são um campo de muitas oportunidades e possibilidades [...]”, portanto são temas que ainda demandam permanentes estudos e discussões para que de

---

<sup>35</sup> Informação verbal fornecida por Eliane, durante as interações no curso de formação.

fato aconteça a articulação do trabalho pedagógico com os conteúdos dos Direitos Humanos dentro do contexto escolar, o que Candau e Sacavino (2013, p. 66) apresentam como o desafio de aprofundar a EDH, tantos nos sistemas de ensino, na formação de educadores e na sociedade em geral:

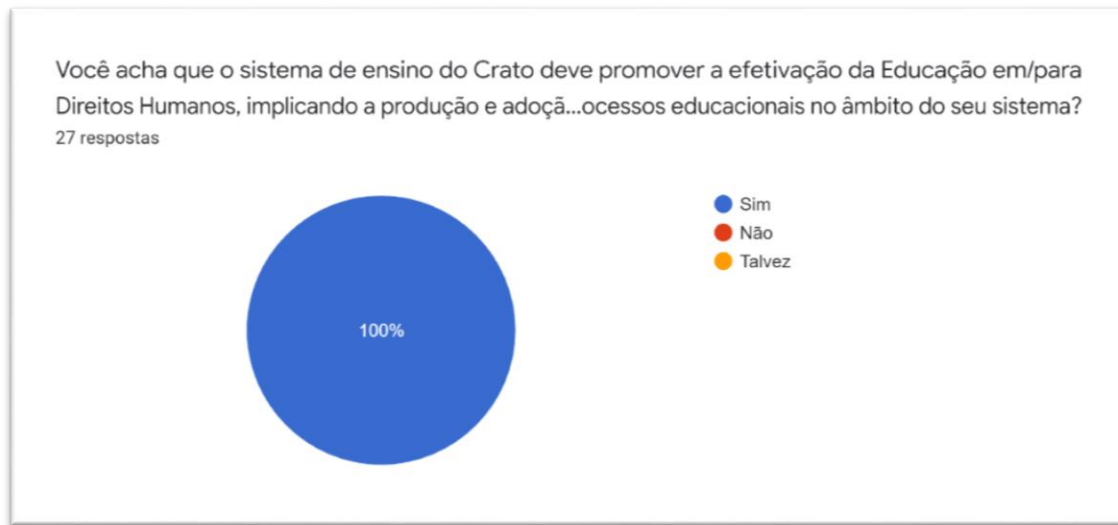
Através do desenvolvimento deste texto procuramos evidenciar a complexidade e a polissemia da educação em Direitos Humanos na atualidade. Assumimos a perspectiva que afirma que seu horizonte de sentido no nosso contexto é formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente mais vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos. Neste sentido, é insuficiente promover eventos e atividades esporádicas, orientadas fundamentalmente a sensibilizar e motivar para as questões relacionadas com os Direitos Humanos. Torna-se imprescindível na formação de educadores desenvolver processos que permitam articular diferentes dimensões cognitiva, afetiva e sociopolítica fundamentais para a educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-nos em Direitos Humanos.

Candau e Sacavino (2013, p. 64) reconhecem a necessidade de construir estratégias metodológicas coerentes que privilegiem a atividade e a participação dos sujeitos envolvidos no processo de educação em Direitos Humanos, propiciando experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos. Outrossim, ainda se têm poucos materiais e recursos para criação de redes de formação de educadores que favoreça e assume a perspectiva de “transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos e das organizações sociais e educativas”.

Neste processo, destacamos a relevância dos debates entre cursistas e especialistas, bem como as sugestões fornecidas pelos participantes, tanto nos encontros realizados, como também por meio do segundo questionário, (Apêndice W) aplicado especificamente para produção da minuta de resolução, através de um formulário do *Google* disponibilizado no *Classroom*, de preenchimento facultativo e livre pelos participantes. Essa coleta de informações teve a participação de 27 informantes.

Quando indagados sobre a necessidade da promoção da educação em/para os Direitos Humanos na escola, 100% dos participantes afirmaram concordar com a produção e adoção da referida resolução, conforme mostra o Gráfico 9:

Gráfico 9 – Percentual de participantes a favor da implementação da educação em/para Direitos Humanos



Fonte: Dados da pesquisa.

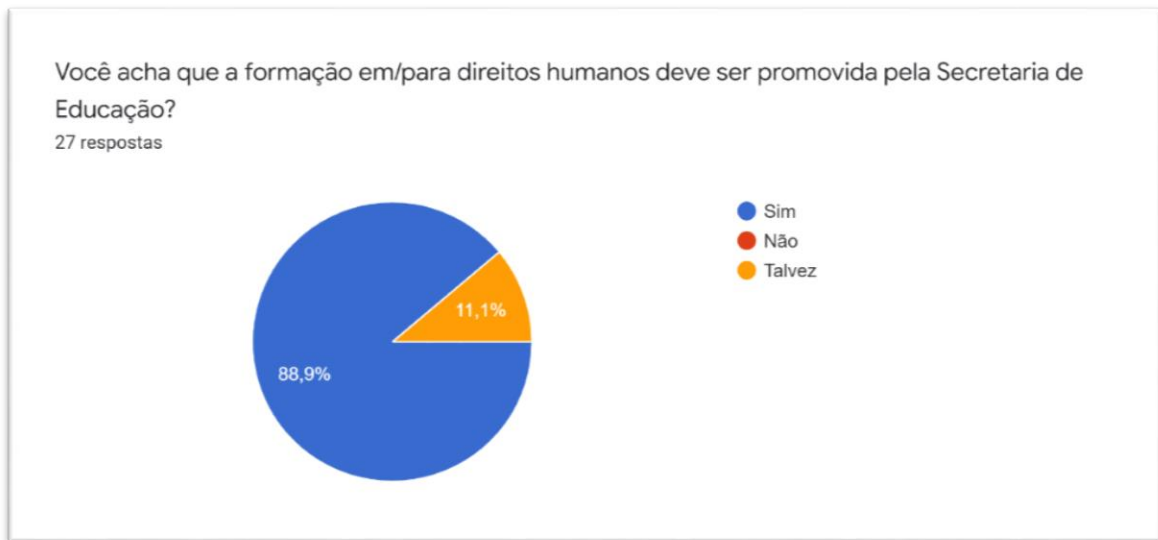
No mesmo sentido, as competências 07 e 09 da BNCC, por meio da Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017/CNE/CP, aponta que os alunos, nos seus processos de ensino e aprendizagem, tenham a promoção dos Direitos Humanos para, assim, terem assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. [...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Um total de 88% (oitenta e oito) acreditam que a formação deve ser promovida pela Secretaria de Educação e 12% acham que, talvez (Gráfico 10), o que nos leva a considerar que a Secretaria de Educação deve estar presente na promoção da formação em/para os Direitos Humanos no Sistema Municipal de Educação do Crato.



Gráfico 10 – Percentual de participantes que defendem que a SME deve promover a formação em Direitos Humanos



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo o Gráfico 11, a maioria dos participantes alega que a educação em/para os Direitos Humanos não deve se limitar aos estudantes e professores, mas também envolver os funcionários da escola.

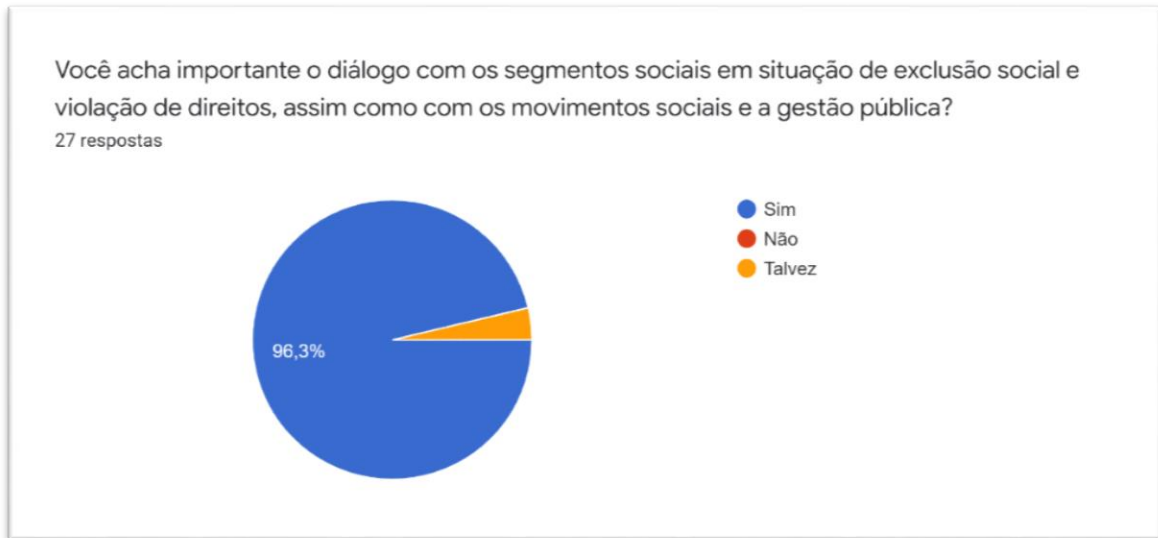
Gráfico 11 – Percentual de participantes a favor da EDH estendida aos funcionários da escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Os participantes também acreditam que os segmentos sociais em situação de exclusão social de direitos devem ser sujeitos de direito para dialogar com a gestão, como vemos no Gráfico 12.

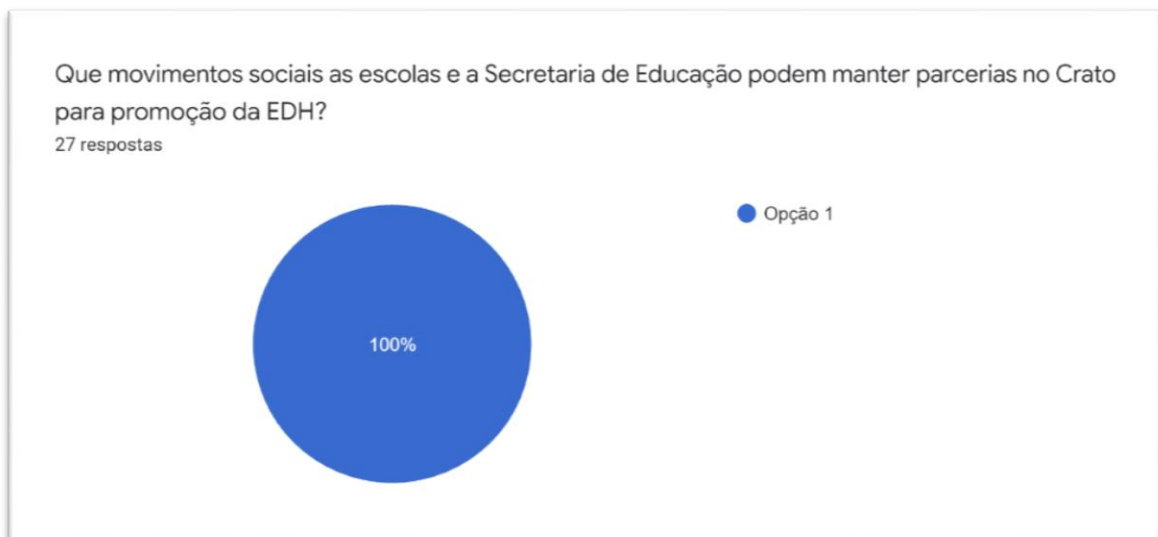
Gráfico 12 – Percentual que defende o diálogo com os segmentos em condição de exclusão social e violação de direitos



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à participação dos movimentos sociais na elaboração de ações, em parceria com as escolas e Secretaria de Educação na promoção da educação em/para Direitos Humanos, os participantes endossaram 100% (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Participação de movimentos sociais na promoção da EDH

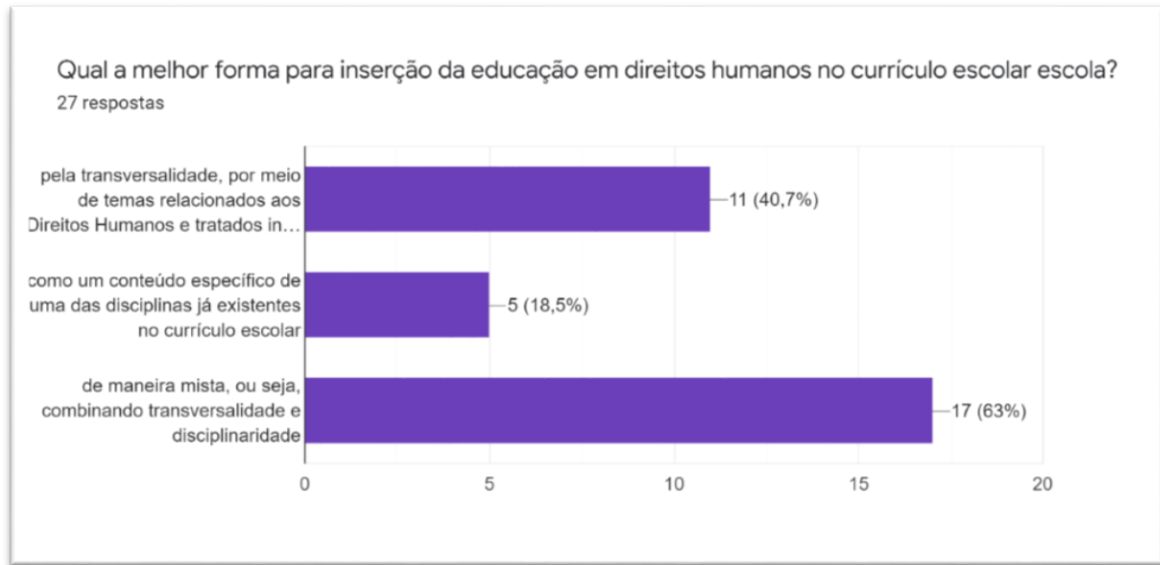


Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às melhores formas para a inserção da educação em/para Direitos Humanos no currículo escolar, 63% dos participantes optaram pela maneira mista, ou seja,

combinando transversalidade e disciplinaridade; 40,7% opinaram pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente. Somente 18,5% acreditam que os Direitos Humanos deve ser abordado como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar.

Gráfico 14 – Formas de inserção da educação em Direitos Humanos na escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Para os participantes, a educação em/para os Direitos Humanos deve fazer parte dos instrumentos pedagógicos da escola, como projeto político pedagógico, regimento escolar, plano de trabalho anual e outros, conforme aponta o Gráfico 15.

Gráfico 15 – Percentual de participantes a favor da inserção dos Direitos Humanos nos instrumentos pedagógicos da escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Desde 1948, com a proclamação da DUDH na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), já era interesse que os Direitos Humanos integrassem a educação pelo ensino como ideal a ser atingido por todos os países do mundo:

[...] como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição. (ONU, 1948).

Como ideais máximos da dignidade da pessoa humana, a DUDH contemplou os direitos de liberdade, igualdade e fraternidade. Assim, todos podem invocá-los, sempre que forem violados, conforme dispõem os artigos I, II e III da referida resolução:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. (ONU, 1948).

No mesmo sentido, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais, adotado pela XXI Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas desde 19 de dezembro de 1966, ratificado pelo Brasil em 06 de julho de 1992, através do decreto nº 59, preleciona, no Artigo 13, que toda pessoa tem direito à educação e que esta deve orientar o processo do pleno desenvolvimento da personalidade humana para o respeito aos Direitos Humanos, como consta no item nº 1 do Art. 13:

A educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Para a efetividade dos Direitos Humanos, é fundamental o papel da educação, primeiro como direito de todas as pessoas, sem nenhuma distinção. Isso é essencial para a formação de todos os sujeitos de direitos, conforme determina todas as normativas internacionais e nacionais. Por meio da educação e da cultura dos Direitos Humanos, é possível enfrentar todas as formas de violência, autoritarismo, racismo e preconceito arraigados nas bases estruturais e históricas da sociedade.

### **5.3 Um breve relato das aulas**

As aulas/encontros que aconteciam semanalmente todas as quintas-feiras e sextas-feiras tinham por objetivo realizar o aprofundamento teórico em relação aos diferentes temas propostos; pretendeu-se também contextualizar, de forma histórico-crítica, as reflexões de cada momento de estudo com a realidade, principalmente com a prática docente, ao lidar com a diversidade e as diferentes abordagens político pedagógicas que norteiam seu fazer cotidiano na escola.

As metodologias usadas pelo professores eram bastante diversas, desde a exposição dialogada dos conteúdos, a realização de debates, diálogos, questionamentos, relatos de experiências dos cursistas, comparação de casos, realização de leituras, utilização de metáforas e analogias, vídeos, músicas, cartilhas, indicação de websites, trechos de filmes, documentários e outros recursos didáticos para o envolvimento e a interação entre todos os participantes do curso, pois a construção da fala, em toda a formação, era no sentido horizontal de construção e

transformação da práxis, mesmo acontecendo de forma virtual, por meio de uma sala de aula remota.

A educação em/para Direitos Humanos deve ser uma construção coletiva, por isso os participantes precisam se sentir sujeitos dela para podermos ter um novo paradigma de participação e de pertencimento no processo de mudança, é necessário que estejamos juntos na caminhada para poder desconstruir narrativas discursivas que são naturalizadas de que “os Direitos Humanos não são para humanos direitos” ou que “os Direitos Humanos só se aplicam para bandidos”. Então, colocamo-nos uma grande questão: Como trabalhar os Direitos Humanos na nossa prática pedagógica?

A educação em/para Direitos Humanos não é tão somente a declaração de direitos dada nas normativas, sejam elas nacionais ou internacionais, mas uma construção de cidadania. Para tanto é indispensável uma educação progressista que promova a libertação, o respeito, o diálogo, a indignação, e a identidade de cada um(a) enquanto ser singular e coletivo consigo mesmo(a), com o(a) outro(a) e com o mundo. Nessa acepção, Freire (2020, p. 39-40) diz que a EDH acontece de forma diferente a depender da postura, compreensão política e ideológica do professor; quando, ao menos, se sabe o nível de sua prática a favor ou contra, algo ou alguém;

A educação para os Direitos Humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. A questão colocada não é a de um educador que se insira como estímulo à tomada do poder, mas a da tomada do poder que se prolongue na reinvenção do poder tomado, o que vale dizer que essa educação tem a ver com a compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva, dos grupos populares.

Sabe-se que não é uma ação fácil integrar a cultura de educação em/para os Direitos Humanos. Existem diversos desafios, como bem coloca Vera Candau (2008, p. 294-298), sendo necessário, ainda, desconstruir a visão do senso comum e construir uma nova visão de Direitos Humanos, assumir uma concepção de educação em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta, articular sensibilização e formação, construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos, incorporar educação em Direitos Humanos no currículo escolar, introduzir a educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores e o estímulo da produção de material de apoio.

### ***5.3.1 Introdução aos Direitos Humanos***

A primeira aula foi realizada no dia 04 de março de 2021, com a participação do professor Dr. João Adolfo Ribeiro Bandeira, que fez um recorte importante do tema para Direitos Humanos: conceitos gerais para uma cultura de paz; apresentou aos alunos do curso os aspectos históricos e fundamentais relacionados aos Direitos Humanos, as origens conceituais, natureza e dimensões, bem como tratou das diferenças epistemológicas dada à dignidade da pessoa humana, a depender do momento espaço-temporal para uma compreensão da racionalidade nos diferentes contextos políticos, sociais, econômicos e culturais da humanidade.

Dessa forma, a aula teve como objetivos “discutir sobre a construção histórica e política dos Direitos Humanos e seu processo de inserção na educação”; bem como “sobre os diálogos e aproximações entre as questões identitárias, territoriais e os Direitos Humanos”, como também “refletir sobre as principais violações de Direitos Humanos em curso atualmente no Brasil e na região do Cariri”, conforme o plano de aula (Apêndice R). Nessa discussão, mostrar que uma sociedade que é refém de leis torna-se doentia, pois mascara a rivalidade e a inexistência de harmonia entre seus pares. Dessa forma, precisa de normas para que haja a exigibilidade, a exemplo do Estatuto do idoso, da Lei Maria da Penha, do Estatuto da pessoa com deficiência, Estatuto da criança e do adolescente, dentre outras.

Percebeu-se que o problema dos Direitos Humanos não é um assunto somente do direito positivo, mas que deve ser debatido na sociedade, porque apenas realizar a punição do racista, do machista que comente violência doméstica, do misógino, do homofóbico, do preconceituoso agressor e, assim, nos demais crimes, não resolve o problema que está na raiz da sociedade, desde sua gênese quando se estruturou. Portanto é necessário descortinar e desconstruir desde a sua origem para perceber a realidade e as formas de opressão. Nesse diapasão, o papel da educação é criticar com autoridade e cientificidade tudo aquilo que não identificamos com uma racionalidade ética e correta de ser aplicada para o bem comum da coletividade. Nesse sentido, trazemos a provocação de Helena para demonstrar o desejo do professor de realizar processos formativos mais conscientes e críticos da realidade para de fato formar sujeitos de direitos:

Professor, boa noite, tenho uma colocação de acordo com a fala do senhor, sou professora de Biologia, da rede municipal do Crato, eu não tenho conhecimento na questão jurídica, eu até peço desculpa. Professor, a sociedade está embasada em alguns aspectos que o senhor até veio falando, alguns recortes, a questão religiosa, cultural, familiar, que embasam muito o que a gente vai ser, o que a gente é, a realidade

que a gente vive, várias questões de racismo, a questão de intolerância seja religiosa, sexual, enfim, vários problemas sociais que a gente vive hoje tem esse embasamento. O senhor falou da essência, como é que a gente vai mudar a essência, eu falo em sala de aula, em questão de orientar o meu aluno, em mudar um pouco a percepção dele, mas assim, essa percepção é formada nesses parâmetros na questão religiosa, na questão da família, apesar da família não ser como era há 40 anos atrás, há 30 anos atrás, enfim, há uma mudança nessa perspectiva e assim a gente ver coisas que ainda estão enraizadas, como racismo, a gente vive uma guerra fria de certa forma, né? Ao meu ver com alguns conceitos, como é que o senhor explica isso? E como a gente como formador, porque eu me considero uma formadora, trabalho com fundamental II e vejo esses meninos explodindo hormonalmente, dizer assim, como vou formar se eles vêm de uma cultura, muitas vezes, de ódio, né? De não entender a diferença do outro, de não querer entender, querer impor aquilo que ele acha certo, é o modelo que eles reproduzem né? De casa, é essa minha colocação (informação verbal)<sup>36</sup>.

Enfim, várias outras provocações aconteceram na aula, tanto pelo professor quanto pelos participantes, o que nos levou a compreender que o trabalho de desconstrução não é fácil, nem será imediato, mas que os educadores devem educar para Direitos Humanos e em Direitos Humanos, ou seja, como algo da realidade presente na vida dos nossos alunos, pois os mesmos têm direito a uma educação que promova a cidadania efetiva, não como prática de racionalidade técnica e descontextualizada, mas como forma de reflexão, crítica e de mudança para transformação das condições materiais.

Como sugestão de leitura, foi indicado o livro do Fábio Konder Comparato, “A afirmação histórica dos Direitos Humanos”, que traça uma construção normativa e sucessiva dos Direitos Humanos. Embora tenha uma perspectiva ocidental, ajuda na análise para compreensão da historicidade como proposta de identidade e de desenvolvimento conceitual, bem como cria as garantias específicas necessárias ao cumprimento dos Direitos Humanos. Desta forma, Comparato (2010, p. 13) mostra “[...] como se foram criando e estendendo, progressivamente, a todos os povos da terra as instituições de defesa da dignidade humana contra a violência, o aviltamento, a exploração e a miséria”.

### **5.3.2 *Direitos fundamentais***

A segunda aula ocorrida no dia 05 de março, contou com a participação de dois professores do curso de Direito da URCA: Prof. Me. Fernando Antonio Castelo Branco Sales Junior e o prof. Doutorando Djamiro Ferreira Acipreste Sobrinho. Teve como objetivos “promover reflexões sobre a importância da defesa e do exercício dos direitos e liberdades

---

<sup>36</sup> Informação verbal fornecida por Helena, durante as interações no curso de formação.



fundamentais’ e “apoiar a ação docente no trabalho de informar, promover, proteger e exercer os direitos e garantias da dignidade humana”.

Nessa aula, inicialmente foram apresentadas questões mais conceituais e em seguida foram feitas as abordagens dos direitos fundamentais mais específicos, em que foi evidenciando como é comum dizer que os Direitos Humanos, direitos fundamentais e direitos naturais são semelhantes, [embora conceitualmente sejam distintos], sendo tratados como sinônimos exatamente porque o ponto de encontro entre ambos é a “dignidade da pessoa humana” como o núcleo central desses direitos.

Nesse contexto, os direitos do homem são determinados em função da nossa dignidade; assim temos direitos que nos são natos, ditos naturais; os direitos fundamentais são esses direitos do homem considerados imprescindíveis para a dignidade da pessoa humana, estão escritos nas Constituições dos países que os reconhecem em determinados momentos históricos e têm o importante papel de proteger as pessoas contra o abuso e as omissões do Estado e, por último, os Direitos Humanos que estariam no plano internacional como vetores, também da dignidade da pessoa humana, porém com compreensão mais ampla, já que estabelecem alguns parâmetros de condutas a serem respeitados igualmente por todos os países que assinam e são signatários dos tratados internacionais.

O debate gerou narrativas para a necessidade da desconstrução dos discursos ultraconservadores e de ódio e disseminados nas redes sociais sem bases científicas, porém recorrentes, de que os Direitos Humanos defendem ou buscam a impunidade de criminosos, com falácias de que “Direitos Humanos só defende bandidos”, ou “Direitos Humanos para humanos direitos”. Infelizmente muitas pessoas têm esse pensamento acríptico e o disseminam pela sociedade, tornando os Direitos Humanos algo banal na mente de grande parte da população. A fala de Aline nos chama a atenção para a necessidade do empoderamento dos grupos vulneráveis e socialmente excluídos:

Professor, excelente a fala de vocês, estou encantada, estou até criando mais um pouco de esperança, né? Porque o que acontece conosco é uma desesperança, queria ter falando antes..., assim o que eu tinha pra perguntar é sobre essa vulgarização do Direito penal, né, que ... esses Datanas da vida, que vai naturalizando a violência com essa questão de “Direitos Humanos para humanos direito”, então, nossos estudantes já chegam com o consumo dessas ideias, e a necessidade de estarmos desconstruindo esses conceitos e, ao mesmo tempo, fica difícil pra gente pegar e tentar desconstruir quando você ver que o direito moderno, ele serve tanto ao capital, ele está ali a serviço do capital, então a gente ver derrotas tristes como a morte de uma vereadora, falo em termos, porque ela nos representava. Uma mulher eleita, que foi morta, mostra que temos outras Marieles, que morre todos os dias, mas ela ali foi eleita e não ter acontecido nada. O próprio presidente Lula, né, que foi ... não estou discutindo inocência, não quero adentrar nessa questão, mas os direitos constitucionais dele, ali foram esgarçados e escancarados e a gente sentia... E comigo que sou uma simples

professora, o que não vai me acontecer? Já que com ele aconteceu, por que que comigo não vai acontecer? Então trazendo essa desesperança e uma angústia como se não tivesse mais jeito, então essa fala de vocês vai trazendo esperança. Porque, se nós fôssemos abrir a constituição, agora, e ela pudesse falar, ela gritaria, ela teria sangue, porque todos os direitos foram conquistados através de mortes, lutas, e o que a gente ver hoje, esses conceitos, como empoderamento. Eu gosto do conceito, mas tenho certas dúvidas; porque, quando a gente se choca com esse poder do capital e o direito a serviço do capital, a gente ver que a gente não tem tanta importância assim, sabe? Eu, enquanto mulher negra, que sei meus direitos que me aceito como sou, que graças aos movimentos e esses espaços de educação, eu me aceito e tenho educado os meus alunos, e tenho estado nas lutas, mesmo vendo que esse meu empoderamento esbarra numa força bem maior sempre, né? Então quando vejo a vereadora, aquela representante legítima ser assassinada da forma como ela foi junto do seu assessor e até hoje não teve resolução, não se sabe quem foi, dar essa depressão, mal-estar e uma sensação de incerteza terrível. Então, veja só, como trazer essa luta e essa esperança nova para nossos estudantes? Se, quando nós fomos para as ruas e dissemos ele não, ele ficou, quando fomos às ruas contra a saída da Dilma, ela sofreu o impeachment... todas as coisas que fomos as ruas para gritar, a gente não conseguiu, então, assim até que ponto conciliar o teórico com o prático? ... são mais ou menos isso [...] (informação verbal)<sup>37</sup>.

Foi debatido ainda sobre como a falta ou má gerência de políticas públicas e Direitos Fundamentais afetam as pessoas e como isso influencia a criminalidade. O poema “Os ninguéns”, de Eduardo Galeano (2002), foi lido pelo professor para demonstrar exatamente como é essa realidade na prática e que precisa ser descortinada.

Por isso, o primeiro alicerce do regime democrático é a igualdade, já que não há democracia sem igualdade e, se não gerar igualdade, é uma democracia falha, de riscos. Então deve-se lutar para que o objetivo da constituição de 1988, previsto no art. 3º, III, (BRASIL, 1988), seja efetivado: “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”, compreendendo-se que a desigualdade gera marginalização e negação de direitos.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

**III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;** (grifo nosso)

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Como sugestão de pesquisa e leitura de materiais, foi sugerido o portal Plenarinho da Câmara dos Deputados, que inclui no projeto várias ações, produções, publicações em formato eletrônico, revistinhas temáticas para as crianças e adolescentes e o professor tem um papel importante como multiplicador dos assuntos tratados no portal da nova plataforma (BRASIL, Plenarinho - o jeito criança de ser cidadão, 2017).

---

<sup>37</sup> Informação verbal fornecida por Aline, durante as interações no curso de formação.

### 5.3.3 *Direitos sociais*

A terceira aula ocorreu com os seguintes professores: a mestranda Diana Melissa Ferreira Alves Diniz, o mestrando José Sarto Fulgêncio de Lima Filho e a Dra. Ivanna Pequeno dos Santos. Teve como objetivos “promover reflexões para a importância dos direitos sociais” e “apoiar a ação docente no trabalho de conscientização e compreensão dos direitos sociais”, momento de escuta e bastante envolvimento, já que o tema requer uma postura ativa de todos, porque esses direitos ditos de igualdade não nasceram de forma graciosa ou natural, mas que muitas lutas históricas de trabalhadores foram travadas para conquistar condições mínimas de sobrevivência e dignidade humana para sobrevivência.

O Estado passou a ter a obrigação de diminuir estas desigualdades e, com isto, a legislação e os movimentos sociais foram exigindo seus direitos, que são direitos ao trabalho, à proteção social, direito ao salário mínimo e à educação. No caso do Brasil, esse processo se dá de forma específica, pois o sistema trabalhista brasileiro é escravista na sua origem. E, mesmo após a abolição, a mão de obra livre passou a ser importada da Europa. No entanto, essa mão de obra europeia trazia ideias anarquistas, socialistas, comunistas de criar mobilizações para melhorias e reivindicações para melhorar as condições de trabalho. Ao longo dos anos de 1920 e 1930, houve a criação de algumas leis para os trabalhadores.

Uma atividade feita durante a aula para compreensão da previdência foi a apresentação de uma gravura da cigarra e da formiga e questionado se alguém conhecia a fábula delas, a Fabiana<sup>38</sup> respondeu que sim. Então a professora pede para que ela resumisse previamente a estória: “a formiga só trabalhava enquanto a cigarra só cantava, mas o inverno veio e a cigarra não tinha o que comer, mas a formiga tinha, porque passou a seca inteira trabalhando para juntar a comida”. Em seguida, a professora faz um paralelo entre a fábula e a previdência social, alertando que nós sempre devemos pensar no futuro. Logo depois, explica o objetivo da previdência social que é garantir proteção do indivíduo a partir da concessão de vários benefícios previdenciários, em casos de riscos à saúde, a acidentes, à velhice, à viuvez entre vários infortúnios que podem nos acontecer. Nesse contexto, são explicados todos os regimes de previdência social, desde o geral, complementar até chegar ao regime próprio do Crato – PREVCRATO. Geraram muitas questões de ordem prática e a aula tornou-se muito participativa.

---

<sup>38</sup> Informação verbal fornecida por Fabiana, durante as intervenções no curso de formação

### 5.3.4 Educação em Direitos Humanos e o PNEDH

Nessa aula do dia 23 de março, com o professor do curso de Direito da URCA, o doutorando em educação, professor Cristóvão Teixeira Rodrigues Silva, teve como objetivos entender os conceitos centrais sobre Educação em Direitos Humanos (EDH); apresentar os principais delineamentos sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e promover reflexões críticas sobre as possibilidades de uma Educação em e para Direitos Humanos (EDH). Ele iniciou a aula com três questões para entendimento da educação em Direitos Humanos: “O que é? Por que é? Para que é?”.

Para a compreensão da educação em Direitos Humanos, foi necessário discutir sobre a abordagem da educação em sentido *lato sensu* e *strito sensu*, como processos de transmissão de saberes socioculturais de forma não especializada e especializada, bem como tratar da historicidade dos Direitos Humanos, iniciando pela diferenciação entre direitos do homem [valores não escritos], direitos fundamentais [escritos nas constituições] e Direitos Humanos [escritos no plano internacional], ainda foi trabalhado a conceituação de Luño (1999, p. 48), para designar o que seria Direitos Humanos:

[...] un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humana, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional.

Na conceituação de educação em/para os Direitos Humanos, ficou claro que não se trata, apenas, de ensinar a lei, pois a mesma ultrapassa essa perspectiva, já que a educação em si é um direito humano, também, sendo assim, mesmo com esta acepção dupla, deve promover o desenvolvimento de todas as potencialidades do sujeito, seja elas intelectuais, cognitivas, emocionais, comunicativas, convivências, artísticas, políticas, para conhecimento e crescimento e, por fim para a prática da democracia, valores morais, ética, empatia e cidadania. Então, é uma educação multidimensional que incorpora e integra valores, princípios éticos e solidariedade, dentro dos conteúdos e vivências pedagógicas.

Nessa linha de raciocínio, o professor apresentou dois conceitos de educação em Direitos Humanos. O primeiro, de Silveira (2014, p. 85), conceitua a EDH como uma “[...] uma socialização cultural regulada pela Ética, por valores centrados na dignidade de todo ser humano” e o segundo, de Zenaide (2014, p. 41), diz que a EDH se trata de “[...] educar para o exercício da participação e do protagonismo social de modo a governar a cidade, promover o

respeito de todos os povos ao desenvolvimento e a paz [...]”. Em ambos os conceitos, percebe-se a incorporação dos elementos éticos, dos princípios e valores para uma sociedade democrática e que respeita a pluralidade.

No estudo do PNEDH, a educação em Direitos Humanos é um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos e compreende (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 25, grifo nosso):

- a) **apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos** e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) **afirmação de valores, atitudes e práticas sociais** que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) **formação de uma consciência cidadã** capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) **desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva**, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) **fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos**, bem como da reparação das violações.

Então, não é apenas apresentar conceitos para assimilação dos Direitos Humanos, mas um aprendizado para os valores que podem ser vividos nas experiências práticas, dentro da sala de aula, com metodologias que promovam a participação, o diálogo e o protagonismo dos alunos, com situações que promovam o diálogo, a socialização de situações vividas para uma educação intercultural.

Nesse interim, faz-se necessário trazer as informações colhidas no questionário do *Google Forms*, aplicado no dia 12 de março de 2021, que nos deu um dado bastante crítico da realidade, pois apenas (07) 13,2% dos participantes já havia feito a leitura do PNEDH, (22) 41,5% já realizou alguma leitura e a maioria (24) 45,3% nunca leu o plano.

A fala dos participantes também mostra que, na prática, não há processos de articulação entre os Direitos Humanos e o currículo e/ou práticas pedagógicas cotidianas de forma sistematizadas, pois colocam que têm que seguir o currículo, embora haja algumas atividades realizadas na disciplina de “ensino religioso”, voltadas para os valores, ou que, em datas comemorativas, são realizadas apresentações e eventos, ou outras situações quando os professores esperam as “brechas” para parar o conteúdo da aula e poder inserir questões de Direitos Humanos, diante de situações reais que ocorrem com os alunos; quando, por exemplo, ocorre uma situação de violência.

É papel da escola fazer uma horizontalização das questões, ao apresentar as várias questões sem fazer valoração de hierarquização entre as diferenças, sejam elas religiosas, étnico-raciais, de orientação sexual, pluralidade cultural, de livre manifestação do pensamento

e ideias, dentre outras, para criar espaços democráticos onde todos esses temas façam parte do seu projeto político pedagógico para a construção da transversalidade da pedagogia dos Direitos Humanos.

Foi apresentado o processo de elaboração do PNEDH no Brasil, versão de 2003 e a atual de 2006, como sendo fruto do compromisso do Estado com a garantia dos Direitos Humanos e de uma construção histórica de setores da sociedade e de especialistas dessa área e que a estrutura do documento atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes, linhas de ação e está dividido em cinco grandes áreas de atuação: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública e educação e mídia. Vale ressaltar que a escola é um *locus* privilegiado importante, como espaço de formação inicial da pessoa e inclusão de temáticas que discutam questões relativas às diversidades socioculturais para potencialização das ações apresentadas no plano.

A seguinte questão foi proposta para os participantes: “Que ações educativas na minha escola estão alinhadas com a EDH? Vários relatos de ações práticas desenvolvidas pelo professores foram socializadas, como projeto com o canal “rio Granjeiro”; campanhas de plantio de árvores, lixo jogado no canal, para as crianças desenvolver a criticidade e o respeito com a natureza. Outros projetos, como programa valores para trabalhar na educação infantil; projeto para proteção da reserva do sítio Fundão, projeto de saberes das mulheres da comunidade, projeto de cuidado com o patrimônio público, como ter os cuidados básicos com as carteiras, livros para serem usados no ano seguinte pelo coleguinha, ambientes escolares, pois os alunos aprendem com o exemplo e o respeito ao ambiente coletivo e, assim, as crianças vão reproduzindo o aprendizado.

### ***5.3.5 Orientação para construção da atividade prática de intervenção na escola***

A quinta aula ocorreu no dia 18 de março, com orientação para construção de um projeto e/ou atividades de intervenção com os Direitos Humanos em uma perspectiva interdisciplinar para aplicação em sala de aula com a professora Dra. Francione Charapa Alves e teve como objetivos “compreender as diferenças e semelhanças entre projeto de pesquisa e projeto de intervenção; elaborar projeto de intervenção interdisciplinar; conhecer a estrutura de um projeto de intervenção; e discutir sobre temáticas para projetos de intervenção na Educação Básica, envolvendo os Direitos Humanos”.

A professora começou o encontro com um vídeo da música “Vilarejo” de Marisa Monte; após a exibição, abriu-se a conversa com os professores sobre como a sociedade vinha

vivendo antes e agora, durante a pandemia, ou seja, uma sociedade muito desenfreada, consumista e que pouco olhava para o outro, que não reflete sobre as misérias, a fome, os problemas dos mais vulneráveis, a justiça social, o bem estar, a paz, a educação, a falta de trabalho, saúde, coletividade, ou seja, os Direitos Humanos, face a todas as colocações. Ainda foram feitos novos questionamentos: Que direitos temos? O que temos e o que podemos levar para chegar nesse vilarejo? Quem queremos que atravesse esse caminho conosco? O que podemos fazer para ajudar o outro? Será se vou chegar do outro lado desse vilarejo? Todas as questões levaram para uma questão importante do cuidado, primeiro de si para depois cuidar do outro.

A música suscitou muitos debates e conversas sobre o papel dos professores nessa sociedade, são como os heróis retratados na canção, pois são capazes de realizar projetos de ação, criativos e inovadores com os estudantes, mesmo com as atividades remotas atuais. Foi feita a diferenciação entre projeto de pesquisa e projeto de intervenção didático-pedagógico, sendo que os primeiros têm o mister de conhecer o objeto estudado através de uma questão de investigação e realização de pesquisa com método e procedimentos apropriados, enquanto o segundo tem o objetivo de ação prática para provocar mudanças no fenômeno, no ensino e nas pessoas, ou seja, um produto que tem inovação, que pode se configurar como uma pesquisa-ação.

Assim, o projeto de intervenção se constitui de um plano de execução pelos professores, muitas das vezes buscando solucionar uma situação concreta vivida pelos estudantes, pode ser de forma interdisciplinar, ou não, por meio da transversalidade, pensada a partir da própria realidade local de sala de aula, onde os alunos podem sugerir e construir junto com o professor o planejamento. Nesse momento, várias sugestões de ideias de projetos de Direitos Humanos que mostre como os direitos são e estão sendo violados, temas como o direito a ter saúde, o direito das mulheres, o direito de ser criança, o direito de ter bons governantes, o direito dos idosos, o direito da privacidade no tempo remoto e virtual, o direito à igualdade, o direito à moradia, o direito ao trabalho, as violências simbólicas e físicas das mulheres, o direito dos refugiados, o direito dos povos originários, quilombolas, dentre tantas outras temáticas contemporâneas.

As escolas podem construir projetos que trabalhem como diferentes questões como: direitos e deveres dos alunos e alunas, violência nas suas diversas formas, intolerância, respeito mútuo, preconceito, racismo, cidadania, igualdade, diferenças raciais, sexuais, étnicas, religiosas, inclusão, pluralidade cultural, etc.

### ***5.3.6 Direitos da criança e adolescentes***

No dia 25 de março, foi o encontro que aconteceu com a participação das professoras Antônia Gabrielly Araújo dos Santos, professora mestra da UniVS-Icô e Facisa-PE, e a doutoranda em Educação Francisca Carminha de Lima Macedo, professora do curso de Direito da Urca. Foi desenvolvida a temática dos Direitos das Crianças e Adolescentes - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e os Direitos Humanos que teve como objetivos “compreender os principais direitos e garantias assegurados as crianças e aos adolescentes; verificar os direitos fundamentais insculpidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/1990) e analisar os desafios contemporâneos de efetividade de acesso à Educação de crianças e adolescentes”. Nessa perspectiva, um relato de um professor retrata bem a realidade nos apresentou um desafio que era a necessidade do transporte escolar de qualidade para garantir o direito de acesso e permanência da criança que reside na zona rural ou distante da escola:

Eu fui presidente do conselho municipal de acompanhamento e controle social do FUNDEB entre 2016 e 2017 e nessa questão do direito nós temos um grande problema na garantia do direito e permanência da criança, especialmente da zona rural na escola que é a questão do transporte escolar. Então quando nós assumimos o conselho em 2016, final de 2016 até início de 2017, nós ainda tínhamos uma grande quantidade de D20 que levavam as crianças para as escolas, o que, de acordo com a própria lei, não é permitido e aí, diante dessa situação, foram várias reuniões e também idas ao Ministério Público para resolver essa situação e mesmo depois que foi implantado que contrataram uma empresa? veio as topiques, as vans e aí retiraram as D20s. Nós ainda continuamos com problemas com os alunos que dependiam do transporte escolar, o que gerou na época uma audiência pública que foi chamada pelo próprio Ministério Público e eu mostrei nessa própria audiência as condições do transporte escolar do município. Então assim nós não tínhamos, todos os ônibus não tinham extintores, muitos ônibus com problemas mecânicos graves que não deveriam estar ali funcionando, inclusive no ano de 2017, foi 2017 ou foi início de 2018, nós tivemos um ônibus que tava vindo da zona rural e ele saiu da pista próximo ao colégio agrícola e ainda bem que não tinha nenhum aluno dentro, além disso os ônibus, eles precisam ter um cuidador? Dentro dos ônibus e nós também não tínhamos e acredito que é uma realidade que ainda se repete e eu lembro muito bem que os próprios alunos, não só da rede municipal, mas da rede estadual, porque o município ele também é responsável pelo transporte da rede estadual? Há um convênio entre eles. Os alunos do ensino médio e aí os alunos principalmente da escola estadual de Santa Fé, eles relataram que muitos estavam há um mês sem ir pra escola por problemas no transporte escolar, aí eu fico me perguntando, no município nós tínhamos 66 unidades escolares, pelos dados do censo escolar hoje a gente tem 60. Então assim, há uma necessidade muito grande também de diálogo com a comunidade, é porque o município muitas vezes chega, aí eu falo município não só Crato, mas aí se estendendo para outros municípios também, a questão do diálogo com a comunidade escolar e a justificativa que os gestores municipais sempre trazem é o financeiro, eles colocam, aí não podemos manter essa escola por questão financeira, mas não há nenhuma lei que impeça isso, por exemplo, de ter 10 alunos e aí eu tenho a escola vizinha que tenha 25, isso não impede que o professor se mantenha com esse número de 10? Inclusive nós temos algumas diretrizes voltadas para educação do campo e no campo que vão



até garantir algumas coisas em relação a isso, mas sempre a justificativa dos gestores, inclusive aqui no município é o financeiro? A quantidade de aluno também, porém quando você traz para a comunidade a proposta de levar esses alunos para um bairro vizinho ou nem sempre vizinho, um pouco mais distante como é a escola dos Currais, se não me engano os meninos vão para a Vila Lobo, como é o caso do “minha casa, minha vida” que foram construídas as casas, mas não foram construídas creches nem escolas e os alunos que cursam a partir do 7º ano lá do Barro Branco tem que vir pro municipal e pro 18 de maio, e aí, quando você vai analisar as condições do transporte, elas não são o que a gente pode considerar de total qualidade e ainda tem outro agravante, porque as crianças pequenas até 5 anos, há uma dificuldade ainda maior até do próprio pai se sentir, digamos assim à vontade, nem digo à vontade, mas assim, dele ter confiança do filho menor de 5 anos para a escola no ônibus que, muitas vezes, não tem o cuidado e o transporte pode não ter cinto de segurança para todos? (Informação verbal)<sup>39</sup>.

Um segundo relato de uma professora está mais ligado à realidade atual das escolas e de professores com a situação pandêmica vivida hoje por todos e como os educadores têm enfrentado o atual desafio:

Agora em plena pandemia tem gestor escolar dizendo que se os professores não forem para a escola e para a comunidade atrás dos alunos, vai fechar as salas, isso é legal? É porque assim, o gestor, ele está dizendo é de uma forma assim que os professores não estão entendendo muito bem, a gente falando de direito e aí, nesse momento, a gente tá vivendo um momento à parte, um momento atípico, (...), assim a gente entende essa questão do mínimo, mas o que está todo mundo assim sem entender é porque, tipo assim, por motivos os alunos podem não estar conseguindo assistir as aulas on-line ou que a gente vai ter a presença mínima? Porque na minha realidade eu tenho família, que a família tem um único celular e tem meninos da creche, do 1º ano lá, porque lá está sendo obrigado dar aula online em todas as salas, todos os níveis e aí eu tenho alunos, eu tenho famílias, pai e mãe que só tem um único celular que é o celular da casa, tem criança no 6º, no 7º, no 8º ano, 1º ano, 2º ano que a gente sabe que tem comunidades que têm famílias enormes ainda e no ensino médio, e aí fica assim, é, teve uma reunião que foi um caso aterrorizante, porque a pessoa disse que os professores que não fossem atrás desses alunos ia ficar sem lotação, porque ela ia fechar a sala, aí eu quero saber de vocês aí que entende da lei, é, independente aí do mínimo, da legislação, mas nesse período de pandemia isso é legal até a pessoa dizer isso numa reunião? Enquanto que os professores tão tudo apavorado, eu tô estudando meio dia, de noite, de manhã toda hora pra dá conta dessas aulas on-line. É o gestor entrando e saindo dentro das aulas, nem os alunos se sentem à vontade, eu sei que isso não tem nada a ver com o momento, mas como a gente tá falando de direito e de educação, é, essa parte, a minha preocupação é só essa questão de fechar a sala, porque quando voltar as aulas presenciais, essa família vai achar um jeito de levar esses meninos pra escola, até porque é o lugar onde eles vão ter merenda, onde vai ter as coisas, e aí se a sala foi fechada? Eu tô fazendo uma série de questionamentos e eu não quero tá falando coisa em vão, sabe? Porque é uma situação cruel, eu achei, obrigada (informação verbal)<sup>40</sup>.

Trabalhou-se a evolução da História dos Direitos das Crianças e Adolescentes para mostrar a invisibilidade de crianças e adolescentes, pois essa compreensão que estabelece às

<sup>39</sup> Informação verbal fornecida por Eliane, durante as interações no curso de formação.

<sup>40</sup> Informação verbal fornecida por Gabi, durante as interações no curso de formação.

crianças e aos adolescentes como detentores de direitos especiais perante a sociedade é historicamente recente, uma vez que, até o século XVII, fazendo-se um recorte ocidental e europeu, essa nomenclatura praticamente inexistia de maneira precisa, havendo apenas a figura dos infantes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regulamenta e busca dar efetividade à norma constitucional, ao microsistema aberto de regras e princípios, fundado em três pilares básicos: 1) criança e adolescente são sujeitos de direito; 2) afirmação de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e, portanto, sujeito a uma legislação especial; 3) prioridade absoluta na garantia de seus direitos fundamentais.

O ECA, em seu art. 2º, conceitua crianças, para os efeitos de Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Além disso, estabelece em seu Art.3º que esses gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e, em seu Art.4º, diz ser dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

### ***5.3.7 Questões de gênero e diversidade sexual***

A professora mestra Danielly Pereira Clemente, no dia 26 de março, tratou da temática questões de gênero e diversidade sexual na escola, fazendo uma contextualização histórica das opressões de gênero por meio dos marcos teóricos e principais conceitos e da legislação para atingir os objetivos propostos: “fomentar a discussão de gênero e diversidade sexual no âmbito escolar e promover o debate técnico acerca das violências de gênero como forma de violação de Direitos Humanos”.

A aula começou com a exibição do curta-metragem *Vida Maria* (2017), o filme serviu para fomentar a discussão sobre a opressão do gênero, onde a mulher desde criança, como mostrado na animação, principalmente a sertaneja, é determinada para cumprir o papel de gênero incumbido socialmente, onde muitas vezes, deixa de estudar para cuidar da casa, dos filhos, dos irmãos menores, dos afazeres domésticos em geral. O que significa isso na realidade é que a mulher com sua dupla jornada deixa de ir à escola para ficar cuidando do lar. Vejamos algumas vozes geradas a partir do *Vida Maria*:

Esse vídeo nos leva a muitas reflexões, esse fazer nada é ainda muito presente em muitas mentes, tô vendo pela primeira vez (informação verbal)<sup>41</sup>.

Estou sem palavras! (Informação verbal)<sup>42</sup>.

Só tem oportunidade quem estuda! (Informação verbal)<sup>43</sup>.

O *parent in scienci* divulga e luta para que no lattes conste essas realidades da mulher pesquisadora como, por exemplo, quando elas se tornam mães isso limita a produção (comentário referente à queda no número de trabalhos acadêmicos produzidos por mulheres (informação verbal)<sup>44</sup>.

“Infelizmente nós ainda vemos muito isso e o pior é com nossos que ainda são crianças. Que muitas vezes no outro dia eu cobro uma atividade e eles dizem: ‘tia’ eu não fiz, tava arrumando a casa’; ou então ‘estava cuidando do meu irmão mais novo’. Isso infelizmente ainda é muito presente na nossa realidade (informação verbal)<sup>45</sup>.

Geraram vários depoimentos dos professores sobre a realidade das suas alunas, quando não realizam as atividades escolares em casa e/ou mesmo faltam aulas, porque têm que cuidar dos irmãos menores e da casa, situação que acontece, até mesmo, no nível de pós-graduação, como demonstrado pelo levantamento do movimento *Parent in Science*<sup>46</sup>”, quando apresentou queda no número de trabalhos acadêmicos produzidos por mulheres durante o isolamento social relativo à Covid-19, em relação ao homem que foi menos afetado. Portanto é a realidade da mulher pesquisadora como, por exemplo, quando elas se tornam mães ter limitação na produção, assim o estudo do *Parent in Science* (2020, p. 12) concluiu que “especialmente para submissões de artigos, mulheres negras (com ou sem filhos) e mulheres brancas com filhos (principalmente com idade até 12 anos) foram os grupos cuja produtividade acadêmica mais afetados pela pandemia”.

Em seguida, foi apresentada a história do patinho feio “quando a mamãe-pato teve seus patinhos, um deles era diferente dos outros e foi humilhado”. Essa narrativa serviu para introduzir o preconceito que existe com o diferente e para mostrar todas as humilhações e violências que sofre o menino com características femininas [o patinho feio da escola]. Foram realizados debates sobre a opressão feminina e a interface com as outras opressões ligadas à diversidade sexual, quando não são seguidos os padrões estéticos culturais impostos a cada gênero; houve a sugestão do filme “Minha vida em cor-de-rosa” (1997) para comparar o

---

<sup>41</sup> Informação verbal fornecida por Fabiana, durante as interações no curso de formação.

<sup>42</sup> Informação verbal fornecida por Daniele, durante as interações no curso de formação.

<sup>43</sup> Informação verbal fornecida por Helena, durante as interações no curso de formação.

<sup>44</sup> Informação verbal fornecida por Cris, durante as interações no curso de formação.

<sup>45</sup> Informação verbal fornecida por Fabiana, durante as interações no curso de formação.

<sup>46</sup> Criado pela pesquisadora Fernanda Staniscuaski, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2016 e “surgiu com o intuito de levantar a discussão sobre a maternidade e a paternidade dentro do universo da ciência do Brasil. O grupo é formado por 15 mães e um pai, todos professores e pesquisadores no Brasil que, por meio de um esforço conjunto, pesquisam e discutem a temática. O *Parent in Science* foi pioneiro no levantamento de dados sobre as consequências da chegada dos filhos na carreira de cientistas no Brasil, especialmente mulheres” (PARENT IN SCIENCE, 2020).

sofrimento do menino que, no filme, quis se matar e o patinho que saiu do lugar onde estava sofrendo.

Duas questões compartilhadas pelo menti.com (Mentimeter), socializada pelo chat, gerou um profícuo debate e socialização de diversos casos vividos pelos professores no cotidiano da escola: Questão 01 - Qual foi o maior problema de gênero/diversidade sexual que já enfrentou na escola? E Questão 02 - Como resolver os problemas de gênero/diversidade sexual na escola? Para a primeira indagação as respostas foram: machismo, transfobia, homofobia, exclusão, preconceito, discriminação, humilhações, rejeição, agressão física e psicológica, entre outras situações; na segunda questão, responderam que realizam atividades extracurriculares com projetos para englobar todas as situações quando são percebidas, conversas com as famílias, professores e coordenação da escola. Portanto percebemos que ainda existem situações de humilhação das crianças por parte de familiares e que a escola ainda não possui condições efetivas para lidar com as opressões ligadas à diversidade sexual. Os relatos das participantes Cris e Aline ilustram como essa questão ainda é real nas escolas:

Vou citar um caso que aconteceu na escola em que eu trabalho. Sou professora da educação básica, trabalho com ensino fundamental, anos iniciais, isso já tem um tempo, a gente tinha um aluno que ele começou a passar o dia na escola, ele estudava pela manhã e, no contra turno, a gente tinha os programas educativos, programas que tínhamos antes do impeachment, depois perdemos tudo. Aí a gente começou a perceber que ele tava ficando pela escola no horário de almoço, ele era do fundamental II. Aí uma professora que tinha mais intimidade com ele começou a questionar o porquê dele está ficando, aí ela descobriu que é porque o padrasto dele não aceitava ele. Ele tinha 12, 13 anos e o padrasto não aceitava os jeitos dele, os jeitos que as pessoas estereotipam e aí como ele só encontrava com o padrasto no horário do almoço, ele passou a não ir pra casa, mas acontecia que ele não almoçava, ele ficava literalmente passando fome. Aí essa professora conversou com a gente e falou. Então, de início, a nossa atitude, enquanto professores, foi manter ele na escola, deixar ele ficar na escola pra gente pensar em alguma estratégia de como chamar a mãe pra conversar algo nesse sentido e então nós professores se organizamos e todo dia um de nós levava o almoço pra ele. Aí a gente fez uma reunião com os professores na escola, fizemos projetos e temáticas nesse sentido e chamamos a mãe dele pra conversar, mas aí quem conversou com a mãe foi a diretora e a coordenadora pedagógica, mas foi assim, ele passou uns dois meses ficando na escola ainda e depois ele voltou pra casa. Aí um ano depois disso, ele saiu da escola e foi pra outra instituição, hoje a gente não sabe como tá as relações, mas de fato não é fácil, é muito difícil você não conseguir voltar pra sua própria casa, o lugar onde geralmente a gente entende que se sente seguro, é muito difícil.” – fala referente aos problemas de gênero/diversidade sexual na escola” (informação verbal)<sup>47</sup>.

Eu não tive tantas experiências, eu trabalhei com adultos das indústrias, porque eu trabalhei numa instituição que era nas indústrias. Então eu não tive essas oportunidades de ver. Mas, no momento que eu tive no Estado, por ser temporária e a gente pode tá hoje e num tá amanhã e no município também, mas o que eu percebia quando eu tava no Estado é que os meninos homossexuais e as meninas também, elas tinham aquela estima muito baixa e eu percebia também que os meninos começavam na prostituição muito cedo, porque era uma realidade muito gritante. Eles começaram

---

<sup>47</sup> Informação verbal fornecida por Cris, durante as interações no curso de formação.

a fazer programa muito cedo, porque quer trabalhar, mas o mercado de trabalho não vai aceitar, a família também não aceita, então infelizmente podem estar fazendo alguns projetos com esses meninos na intenção de abranger os meninos que faziam programa e das meninas que tinham a estima muito baixa. Eles tinham a sensação de que não eram ninguém, assim com o sentimento de que não fossem vistos, eles se sentiam assim. Por exemplo, eu tenho um vizinho que ele cometeu suicídio e pediu pras professora, já que ele deixou uma carta pra família, já que a família não o aceitava, então o pai fez ele cortar o cabelo, a irmã fez ele cortar o cabelo, porque ele tinha o jeito e tudo, então ele não suportou. O irmão batia nele, porque ele era homossexual pra virar homem, assim a forma como fala. Então ele escreveu uma carta e disse que só queria que as professoras dele fossem pra o velório dele, apenas as professoras dele, então, ou seja, aí tira-se muito de que na escola foi o espaço ainda onde ele teve esse acolhimento, de afeto, mas ainda não foi suficiente, ele não conseguiu resistir e é aquela coisa que eu sempre falo, ninguém vai dormir e acorda querendo tirar a própria vida. Então ele passou vários anos de opressão e sofrimento na família, no lugar onde ele deveria ter sido acolhido e até tirar a própria vida e pedir apenas para que as professoras dele, que ele estudava no CEJA nessa época, fossem ao enterro dele, deixou uma carta agradecendo aos professores, então, ou seja, é muito triste, tem até uma reportagem, precisamos falar do, eu não lembro o nome da criança, foi uma reportagem do Veja. Mas vamos aqui dizer um nome, precisamos falar do Deivid que é um menino que é afeminado e que ele compreende-se como um menina, ele se enxerga assim e a mãe dele reivindica o direito dele de ir pra escola como menina. Então a resistência que a mãe dele tem é grande, porque as famílias heteronormativas, tradicionais, religiosas não aceitava ele na escola se vestindo de menina e ter aquele fardamento, então a mãe dele reivindica o direito dele de ser como ele é e a batalha dela é muito grande. Então essa reportagem é bem interessante e é disponível também pra gente ver, eu acho interessante a gente perceber que acolher esses meninos e meninas que são diferentes e não só na questão da homossexualidade, em outras situações, são adolescentes que, quando crescem, têm uma ansiedade absurda, que desenvolve sofrimentos psíquicos, que geralmente ingressam na droga, porque num tem como você suportar tanta pressão sozinho. Então, essas coisas, elas são graves e é preciso a gente notar o sofrimento dos nossos estudantes, eu não tive a oportunidade, mas eu optei a ir pela resposta dos trabalhos extracurriculares, assim como projetos mesmo pra inseri-los nesses projetos, chamar a comunidade, os pais, porque ainda é muito forte essa questão do pais dizer eu prefiro que seja bandido a ser gay, eu prefiro que ele morra a ser veado, a ter uma filha lésbica. Eu não sou mãe, mas graças a Deus, o meu companheiro sempre disse e sempre deixa muito claro se a gente um dia tiver um filho, ele vai ser amado e se ele for homossexual será amado, não importa o que ele seja, ele vai ser sempre amado. Então isso aí eu já fico muito feliz de ter um companheiro que já tem essa visão diferenciada, essa visão ética sobre o ser humano e era isso, minha gente. Só dizer que eu gostaria muito de participar, porque eu escuto muito os depoimentos dos meus alunos, eles falando sobre as dores, os sofrimentos psíquicos, as vontades de se matar, porque o padrasto num aceita, a mãe num aceita e não é fácil (informação verbal)<sup>48</sup>.

Com isso, faz-se necessário pensar numa educação muito mais humanizada, com sensibilidade e alteridade, quando se fala acerca da diversidade de gênero e sexual, tendo em vista que, na sociedade atual, ainda prevalecem os estereótipos padronizados como papéis sociais.

Ademais, outro ponto relevante é a distinção entre sexo e gênero, feminismo e femismo, travesti e transexual, visto que saber distinguir tais termos ajudará no

---

<sup>48</sup> Informação verbal fornecida por Aline, durante as interações no curso de formação.

desenvolvimento da educação e no diálogo com a comunidade LGBTQ+ e com as mulheres que lutam diariamente por um espaço na sociedade.

Por fim, toda a discussão foi realizada dentro do pilar da igualdade e da dignidade da pessoa humana, como elementos estruturantes para a produção de qualquer política, norma, ação afirmativa de Direitos Humanos, pensando o(a) outro(a), o diferente para que se amplie efetivamente o sentido de inclusão social e produza uma sociedade verdadeiramente fraterna e solidária.

Foram apresentados os marcos legislativos nacionais e internacionais ligados à proteção da mulher e, no que diz respeito a questões ligadas diretamente a LGBTfobia, embora tendo marcos genéricos, não se tem marco específico até o momento no Brasil. Mesmo faltando ainda legislação LGBT, têm-se decisões judiciais, inclusive do Supremo Tribunal Federal (STF) que tratam de questões ligadas ao uso do nome social, uso do banheiro público conforme o gênero que ela está performado, uniões homoafetivas, casamento, adoção, registro, direito ao trabalho, doação de sangue e celas conforme o gênero.

### ***5.3.8 Direitos LGBTQIA+ e os Direitos Humanos***

A aula com a professora Dra. Marília Passos Apoliano Gomes, que abordou os direitos LGBTQIA+ e os Direitos Humanos, ocorreu na noite do dia 08 de abril pelo *Google Meet* e teve como objetivos “promover reflexões sobre o gênero e a diversidade sexual e difundir informações importantes sobre os Direitos LGBT e suas implicações necessárias no contexto escolar”. Foram promovidos vários momentos de escuta dos fatos expostos pelos professores de situações vividas na sala de aula. Durante a aula, a professora fez a exposição dos principais conceitos sobre gênero; diversidade sexual; direitos LGBT; homofobia e transfobia.

Toda a fala estava permeada de orientações para a prevenção e combate à violência de gênero e de diversidade sexual na escola. Foi feita uma abordagem do contexto histórico para compreensão do preconceito e da violência existentes sobre essa questão na sociedade contemporânea. Primeiramente o que significa a sigla LGBTQIA+? A sigla, de modo geral, está relacionada aos movimentos sociais e às questões identitárias e foi mudando para ir incorporando novos sujeitos, o que antes era apenas LGBT. Portanto, tem conteúdo aberto e representa, então, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer* (pessoas que se identificam com as várias abrangências que essa sigla representa, mas que não se identifica necessariamente como um ou outro), intersex (hermafrodita) e o sinal + (possíveis novas identidades no futuro).

Uma questão foi proposta para a turma: POR QUE FALAMOS SOBRE ISSO HOJE? No que diz respeito a gênero e a sexualidade, nossa sociedade tem mudado bastante nas últimas décadas. Ser mulher e ser homem, hoje, não é a mesma coisa que era no início do século XX e nos séculos anteriores. Muitos jeitos de amar, de se relacionar, de fazer sexo e de formar uma família, que já existiam antes, mas eram discriminados, proibidos, invisibilizados porque simplesmente não se falava deles, ganharam visibilidade nos últimos anos.

Visibilidade significa que alguma coisa sobre a qual não se falava, que nós mesmos nem percebíamos, ou que propositalmente fingíamos que não existia, passa a ser enxergado, visto e discutido por todas as pessoas. Um exemplo atual de grande visibilidade são as Paradas do Orgulho Gay, como as que acontecem todos os anos na Avenida Paulista em São Paulo e diversos outros lugares do Brasil e do mundo.

As Paradas foram uma estratégia que gays, lésbicas, bissexuais e pessoas trans criaram para que essas formas de ser, amar e se relacionar não continuassem condenadas ao silêncio. Para que se tenha uma ideia, ainda na atualidade, existem manifestações em várias partes do mundo contra o casamento *gay*, como um dia houve, também, contra o casamento de pessoas inter-raciais, a exemplo do que aconteceu nos EUA, nos anos de 1950, com manifestações que pediam para parar a mistura de raça. Uma questão surgiu: Por que há tanto preconceito com as pessoas LGBTQI+?

Em pleno 2020, ainda temos 69 países no mundo que criminalizam relações homoafetivas, com diversos tipos de pena que variam de acordo com a legislação, mas que em alguns deles pode chegar à prisão perpétua e até pena de morte [entre os 69 países, 67 têm leis explícitas e 02, Iraque e Egito, fazem uso indireto de leis para perseguir e condenar a prática do ato]. De acordo com dados do Observatório do Terceiro Setor (2020), na matéria publicada em 17/12/2020, com o título “Em 2020, 69 países ainda criminalizam relações homoafetivas”. O número diminuiu em relação a 2019 que apresentava 70 países que criminalizavam relações entre pessoas do mesmo sexo, a queda foi por que o Gabão recuou do seu projeto de lei que previa multa e prisão de seis meses para os que praticassem algum tipo de ato homossexual.

Com relação ao sistema capitalista, vejo que o mercado vai aderindo, porque não resiste. Eu, como mulher negra, encontrei meu produto para cabelo cacheado, o gay também é um consumidor. Eu sei que a visibilidade é importante e isso não invalida a nossa luta, mas é necessário que observemos como o sistema também se apropria dos movimentos. Sei que não invalida porque a luta continua, porque a gente tem a visibilidade, mas estatisticamente, tem diminuído a morte dos trans? Dos travestis? Das mulheres? Dos negros? Dá uma angústia; porque, embora nós vejamos a visibilidade, às vezes aquela pessoa que está ali na TV, por exemplo, eu vou citar um gay, é muito difícil quando um gay está ali na TV que, se ele se posicionar, ter um posicionamento que vá chegar até a família nuclear, como alguma coisa que fira a

família nuclear burguesa, ele é cortado daquele programa. Então nós vemos que são embates de forças e que muitas vezes o capital tem um poder muito grande em cima disso. A gente vê uma Maju na TV e, ao mesmo tempo, se ela se posicionar, ela pode estar lá, mas na hora que ela falar de política, na hora que ela falar na defesa dos negros, ela é cortada. Então até que ponto nós temos esse poder. Eu sei que a luta está aí e que realmente nós estamos na luta e não devemos desistir por essas coisas, mas é só em questão de observação, porque é de ficarmos atentos (informação verbal)<sup>49</sup>.

Foram apresentados os estudos da antropóloga norte-americana Margareth Mead, sobre se a questão de gênero seria uma categoria universal. Será que ser homem e ser mulher é a mesma coisa no mundo inteiro? De forma geral, a pesquisa da autora mostrou que não existe a natureza feminina e masculina, pois não apenas as sociedades pesquisadas são diferentes; mas, em todas as sociedades, os papéis desempenhados por ambos os sexos são diferentes.

Ainda na discussão sobre gênero foi demonstrado que é papel do discente falar que o feminismo não é a ditadura da mulher, não é a mulher mandar no homem e a mulher bater nele? Não! O feminismo é muito importante para os homens e para as mulheres, a luta do feminismo não é contra os homens, o inimigo do feminino não são os homens, o inimigo do feminino é o patriarcado, o inimigo do feminismo é a dominação patriarcal, é o machismo. Então ninguém vai matar os homens, violentá-los, o feminismo entende que o machismo é ruim para o homem também que cresce achando que é o chefe, que tem de sustentar a família, sozinho.

Professora, exatamente desse jeito, é assim que a senhora acabou de falar, com relação as emoções dos homens, os afetos na verdade, porque nós sentamos e nós somos amigas, nós falamos umas com as outras duas, que estamos sentindo e os homens eles estão naquela Mesa para falar de coisas tóxicas, aonde eles não podem falar um do outro, a cidade de idade deles, não choram de verdade. Tranquilo, tudo isso tem sido muito maléfico. Com esse documentário que a senhora falou é muito bom e, assim, eu sou a favor de que o movimento feminista, que os homens venham para o movimento, é preciso libertar o macho do machismo. E, por que assim, não se nasce machista, né? Se torna machista e então, por exemplo, cada vez que a gente fica igual, não sei qual é a lógica, lugar, mas quando a gente não tem pessoas que fizeram tratamento. Então, por mais que um país tem pena de morte, para determinado assunto, não significa dizer que vai diminuir, porque tem a pena de morte, porque na verdade o estado dele não precisa de ninguém, não preciso, para nós precisamos trabalhar. Eu sempre tento fazer as aulas, trabalhar os afetos com os meus meninos, homens e mulheres, né, para que ele se sentisse vão eles chegam, uma sensibilizado em que eles 12 vão ter mais medo de falar e tem medo é que eles não tenham mais medo de falar, que sofre que eles, não tenho mais medo de dizer que tem vergonha, né? Que não quer ser pobre, que quer ser porque assim tem todo mundo, pressão em cima, né? E eu já fiz essa sala em um local e fui e fui assim sim mal interpretada, como quem defendeu, passa pano, né? foi a expressão que disseram para mim: “Você passa pano para macho.” E eu achei triste, porque nós não, a gente não avança, a gente não avança pensando achei, né? a gente não avança, porque o que nós queremos construir uma nova cultura é desconstruir essas, essas, essas coisas ruins que acontece, porque é uma questão de construção. Então, quando a gente tenta trabalhar certo, aí pensa, fala, né?

---

<sup>49</sup> Informação verbal fornecida por Aline, durante as interações no curso de formação.



Aí, então, vem, às vezes, fala cada positivistas que nos interpretam mal. Não sei se você não tá me entendendo, né? Porque eu sei que todo mundo que a gente tem que pagar pelo crime que comete. Claro! Mas é porque a gente precisa também esses. Talvez esse crime pudesse, desse, deve estar, né? Toda aula essa frase, acho que eu já vou repetir na quinta vez, ninguém vai dormir e acordar um assassino. Ninguém vai dormir e acorda machista, ninguém vai dormir e acorda homofóbico, ninguém vai dormir e acorda racista, né? Então se nós não avançarmos nesse chamamento para a questão dos afetos, a conscientização assim, não vamos também fazer algo. Então a gente tem, nós temos, muitas vezes, nós temos leis, nós temos o que é a lei do feminicídio e nós temos a Lei Maria da Penha e eu não posso dizer que infelizmente que isso diminuiu a violência contra o travesti, contra mulher, né? Eu não posso dizer para você, eu bem que queria tá dizendo aqui agora para você. Graças a Deus a gente tá, se pescar aí, não isso não é verdade, mas assim não sei se acho que vocês não entenderam, mas era só um uma contribuição acrescentamento a suas falas tão boas (informação verbal)<sup>50</sup>

Então, é nosso papel começar a dizer: “olha, o feminismo não é o contrário de machismo, o inimigo do feminino não são os homens, o que o feminismo quer é acabar com a patriarcado, o machismo”. Enquanto se não mudarmos isso, vai continuar gerando suicídios entre os homens e as crianças e adolescentes. Tudo vai continuar gerando feminicídio, pois quem vai querer uma sociedade que mata mulheres?

### **5.3.9 Liberdade religiosa – pluralismo religioso e Direitos Humanos**

No dia 09 de abril, ocorreu a aula sobre pluralismo religioso e Direitos Humanos com a participação dos professores formadores, Me. Ana Larissa da Silva Brasil e Dr. José Pietro Buono Nardelli Dellova, tendo como objetivos “verificar entre os professores se já presenciaram atos de intolerância dentro da escola, analisar o papel da escola no esforço de promover liberdade religiosa dentro de seu processo de ensino e aprendizagem, questionar se existe um modelo pronto para lidar com assuntos nessa seara, e conhecer as competências específicas quanto ao ensino religioso, a partir do texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino fundamental”, conforme Plano ( Apêndice K).

A apresentação do vídeo “Five - Cinco crianças, cinco religiões”, (quase) cinco minutos, logo no início da aula, foi importante para promover o questionamento entre os presentes sobre vivências intolerantes no papel de professor e aluno. Nessa perspectiva, a professora relatou que já havia passado pela experiência de viver a intolerância religiosa, em diálogos com amigos, no qual exprimiram falas de receios e estranhezas quando a mesma falou que tinha sido convidada à um casamento com crenças celebrativas diferentes.

---

<sup>50</sup> Informação verbal fornecida por Aline, durante as interações no curso de formação.

Em seguida, expõe a importância da convivência e questionamentos sobre a própria identidade para obter uma construção e desconstrução sobre o tema, a fim de acolher e respeitar as diversidades, bem como as complexidades do ser humano para que, de fato, não sejamos intolerantes. Assim, as instituições e escolas têm o papel fundamental de abrir espaço para as diversidades e fazer parte do processo da liberdade religiosa. O que gerou o relato dos professores cursistas sobre várias situações práticas e acontecimentos festivos, que aconteciam dentro da escola, principalmente de momentos voltados para uma única religião, como relatado pela professora a seguir:

Olá, boa noite, é... eu assim, uma situação que não necessariamente com aluno, mas com a própria escola. Eu sempre, eu, enquanto professora e enquanto pessoa, sempre me posicionei muito contrária aos eventos que aconteciam na escola voltados para uma determinada religião. Então, tinha a coroação que sempre privilegiava uma determinada religião, não que eu não achava que aquilo era importante, eu só não via que o mesmo espaço era dado a outras religiões. Então eu sempre mantive esse posicionamento e uma vez, certa vez, a escola recebeu um grupo de mães que vinha de uma outra escola e tinham uma outra cultura, tinham uma outra religião, inclusive, diferente dessa que geralmente os eventos nas escolas são geralmente católicos, né? Então essas mães questionaram por que que lá na escola que eu trabalho tem uma imagem de nossa senhora na entrada da escola, uma imagem bem grande de nossa senhora, que eu falo nossa senhora, porque realmente eu não sei qual delas é, mas é uma imagem bem grande. E eu lembro que muita gente na escola, alguns professores “por que que tá se incomodando com a imagem?” E inclusive foi motivo de discussão de conversa entre os professores, coisa que a gente já deveria ter tido antes e precisou, né, que um grupo de mães viesse questionar e eu tentava assim, falar pra os colegas, eu disse “minha gente eu acho que ela não tá questionando a imagem da santa, mas é assim, será que a escola também colocaria a imagem de Iemanjá ali na entrada?” Então assim, não é desmerecendo a imagem da nossa senhora, mas é: até que ponto a escola, ela é verdadeiramente laica? Até que ponto a escola é realmente, também não reproduz essas intolerâncias religiosas? Então nós, enquanto docentes, eu tenho a minha crença religiosa, eu tenho a minha crença, mas a minha crença ela não tá acima de nenhum outro... de nenhuma outra, eu posso defender as minhas crenças, eu posso defender aquilo; mas, ao mesmo tempo, eu preciso respeitar. E realmente isso a gente precisa trabalhar inclusive com os nossos pares, com os nossos colegas, né? E tentar desconstruir isso dentro da escola, começar a desconstruir isso dentro da escola. Às vezes, as crianças reproduzem alguma coisa, porque realmente a escola tá reproduzindo também esse ambiente. Então... a santa continua lá; mas, por exemplo, a coroação a gente não tem mais, algum... o São João a gente já trabalha numa perspectiva folclórica, assim numa perspectiva tradicional, não voltada pra um evento religioso, a gente, aos poucos, vai desconstruindo, mas acho que ainda temos muito a caminhar (informação verbal)<sup>51</sup>.

A discussão gerada a partir do tema religiosidade abordada no vídeo remete a uma questão muito pertinente na sociedade brasileira vigente: “a intolerância e a liberdade religiosa”. Nesse contexto, vale ressaltar que, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especificamente no artigo 19, o Estado não pode manifestar preferência

---

<sup>51</sup> Informação verbal fornecida por Cris, durante as interações no curso de formação.

religiosa ou privilegiar uma religião específica. Assim o poder público tem obrigatoriedade de assegurar o livre exercício dos cultos religiosos, como também a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

No seguimento, o professor e pesquisador Pietro Nardella-Dellova introduz a importância do diálogo para se compreender melhor o pluralismo religioso. Nesse âmbito, ele relata sobre suas experiências quando lecionava, quando teve a experiência de ter encontros inter-religiosos e visitas aos campos eventuais de várias religiões. Assim ressalta a importância de conhecer e ouvir as demais pessoas, no qual a figura do outro seja importante para conhecer-te a ti mesmo e que possamos ir contra a intolerância. Logo, o professor ressalta a importância da comunicação e do diálogo para esse processo libertador.

Em outra perspectiva, o pesquisador fala sobre os significados de tolerância e respeito, em que a primeira entra numa visão mais limitativa, logo temos necessidade de conviver, referindo-se a respeitar, com o outro. Diante disso, ele faz referência ao livro de Norberto Bobbio, “A Era dos Direitos”, em que é abordado em uma das palestras sobre a intolerância religiosa e, por meio de uma reflexão entre ambas as palavras supracitadas, tem-se a obrigação de respeitar em detrimento de tolerar.

### ***5.3.10 Violência escolar/ bullying***

O debate dessa temática ocorreu no dia 15 de abril como a Professora Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz e a Professora Mestranda Geysa Cachate Araújo de Mendonça, onde foi feita a conceituação de violência, apresentação de várias formas de violência nos espaços institucionais, incluindo a violência na escola, no intuito de auxiliar os docentes para como prevenir e atuar em contextos de violência escolar. Portanto a aula teve por objetivo principal “apoiar a ação docente no trabalho de prevenção e combate à violência escolar e práticas de bullying” (Apêndice M).

Logo, no início, foi realizado um momento de escuta dos professores sobre como vem se apresentando o bullying nas aulas e/ou nas escolas, como eles vivenciaram essas situações na escola. Várias respostas foram socializadas em que, de forma geral, percebem várias manifestações com apelidos, agressões, irritação, isolamento, características físicas, imitações, alunos com deficiências, alunos que são gordinhos, que usam óculos, dentre outros, como mostram os relatos de Fabiana, Helena e Iara.

A gente tinha uma aluna e, assim, infelizmente ela cheirava mal, né? Era uma questão de família, era muitos filhos em casa, e a gente chegou a um ponto que os colegas estavam fazendo bullying com ela mais assim, a gente precisou sentar junto com a diretora pra gente ver o que ia fazer (informação verbal)<sup>52</sup>.

Quando eu cheguei na escola, eles não tinham mais um momento de recreio, não havia mais isso, porque eles tinham medo, né, a coordenação tinha medo de acontecer ali um enfrentamento de gangues. A professora ressaltou que violência tá atrelada ao desemprego, falta de escolas (informação verbal)<sup>53</sup>.

Em 2019, quando eu cheguei numa escola, no quarto ano, tinha um menino que era muito estudioso, mais na hora do recreio ele não brincava, aí fui conversar com a coordenação, todo mundo na escola disse logo, não, esse menino ele sempre foi assim, a mãe dele não quer que ele brinque e ele sempre é uma criança bem quietinha, na hora do recreio. Um dia na sala de aula, do nada, esse menino se tornou muito agressivo, agressivo com os colegas e eu fiquei sem entender, esse menino começou a chorar, eu saí com ele da sala e percebi nesse momento com os demais colegas que o fato dele ficar quietinho é porque ele era gordo e não conseguia correr como os colegas, então ele evitava as brincadeiras pra não se sentir rejeitado”. Às vezes, a criança é tímida e a gente pensa que é porque ela tímida só, né? Achava que era uma timidez e na verdade ele estava tentando era se proteger, e mãe dizia que não logo, que não era pra ele brincar, que era para ele não sofrer bullying na escola (informação verbal)<sup>54</sup>.

Quando foi perguntado se o *bullying* era abordado nos planejamentos das escolas, a resposta foi positiva, de que existem momentos de discussão no fundamental II. Colocaram, inclusive, que as escolas possuem material para trabalhar com essa temática. Já, na educação infantil, foi colocado que existe um projeto que trabalha valores dentro das atividades desenvolvidas e que os professores inserem a temática na contação de histórias e demais ações realizadas com os alunos.

Eu trabalhei com educação infantil. No Município, nós temos o projeto de valores, que foi uma lei aprovada ano passado. Então, na educação infantil, a orientação é que a gente trabalhe também com esse projeto de valores humanos e aí, dentro das atividades que a gente desenvolve, nós temos que inserir os valores e, a partir deles, a gente discute a respeito, entre outros assuntos (informação verbal)<sup>55</sup>.

Após a conceituação, apresentou o livro “Os observadores de bullying numa escola do nordeste do Brasil: comportamentos, emoções e percepções de efeitos da exposição ao bullying”, da Ana Cristina Linard Macêdo.

Na prática, o bullying sempre esteve presente nas escolas (Bullying Físico, Moral, Psicológico, Verbal, Social, (questões de gênero e étnico-raciais), Material, Virtual (se utiliza das redes sociais, com mensagens por exemplo nos grupos de *WhatsApp*), contudo essa prática

---

<sup>52</sup> Informação verbal fornecida por Fabiana, durante as interações no curso de formação.

<sup>53</sup> Informação verbal fornecida por Helena, durante as interações no curso de formação.

<sup>54</sup> Informação verbal fornecida por Iara, durante as interações no curso de formação.

<sup>55</sup> Informação verbal fornecida por Eliane, durante as interações no curso de formação.

de agressão tem aumentado bastante nos últimos anos. Tem sido observado, cada vez mais, esse tipo de violência principalmente no ambiente escolar.

A professora Zuleide falou que a violência é estrutural no Brasil, que nasce junto com o seu processo histórico de civilização, de acordo com os estudos antropológicos, históricos, sociológicos. No processo de colonização, o povo que chega letrado e considerado superior, se sobrepõe aos outros, índios e negros; e, dessa forma, mata, estuprar, coisifica, explora, domina e escraviza. Portanto toda essa violência é sistêmica. Não vai ser a instituição sozinha que vai resolver.

É por isso que as questões de política pública e de segurança pública não devem ser de construir presídios, o debate deve se voltar para construir projetos de cultura da paz, com articulação direta entre escola, saúde, agentes comunitários de saúde, famílias, as associações de bairro, organização da sociedade como um todo. A violência está atrelada à falta de oportunidades, de emprego, escolas públicas, políticas públicas. Sendo assim, deve-se sair em defesa do direito à cidadania. A escola, ainda, é uma instituição que pode mudar a vida de muitos alunos. Por isso, nossos alunos precisam aprender para construção da cidadania. Nesse momento, a turma foi provocada para falar sobre as experiências de trabalho nessa perspectiva da cidadania que levou a diminuição da violência na escola.

O papel do professor hoje é disputar narrativas e se juntar com outros grupos para lutar contra as formas de racismo, preconceito e tudo que é estrutural e naturalizado, porque a escola sozinha não consegue. Mas, por outro lado, os professores têm condições de leitura, narrativas e espaço de poder para se contrapor ao que está estabelecido, é por isso que há a política de controle do trabalho do professor e do livro didático.

Foi sugerida a criação de comitê de mediação na escola e a necessidade da equipe interdisciplinar dentro da escola, com profissionais de psicologia e psicopedagogia, como também do profissional de serviço social que possa visitar e fazer o acompanhamento das famílias vulneráveis.

### ***5.3.11 Preconceito e discriminação étnico-racial***

A presente temática foi desmembrada em duas aulas, nos dias 16 e 22 de abril. Faremos, neste item, o relato da primeira aula e, no item 5.3.12, a segunda aula.

Na aula do dia 16 de abril, tivemos o professor do curso de Direito de Iguatu, Dr. Emetério Silva de Oliveira Neto, que teve como objetivos, inicialmente, “compreender as diferenças existentes entre as expressões preconceito e discriminação para, em seguida, apontar

os males do preconceito e da discriminação para as relações sociais, em especial as relações no âmbito da Escola; ao final, discutiram-se os aspectos legislativos e jurisprudenciais da questão racial no Brasil, com questões sociológicas, filosóficas, antropológicas e principalmente jurídicas”.

Foi um momento de discussão e reflexão acerca do preconceito e da discriminação como expressões que resultaram na violência, seja ela material ou simbólica. Para tanto, a Lei do racismo, Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que logo no art. 1º dispõe que “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”, e o papel da Escola no combate ao preconceito étnico-racial, bem como do entendimento do STF sobre a questão do racismo e da homofobia/transfobia.

Nas falas dos participantes, houve comentários de que a lei só não basta, pois “os lírios não nascem da lei”, mas que, ter o reconhecimento na lei, é de suma importância para a defesa pessoal, principalmente do(a) negro(a) que sofre o racismo no seu dia a dia. No entanto, não adianta apenas está previsto na lei, é necessário a informação e o conhecimento, como afirmado por Cappelletti e Garth (1988), na obra deles de acesso à Justiça onde fazem um panorama sobre os principais obstáculos/barreiras para o acesso efetivo à Justiça e propõem soluções para que sejam transpostos, já que a educação tem papel fundamental para alcançar o nosso direito de acesso à justiça e de participação popular, pois como poderemos acessá-la se não conhecemos. Existem pessoas que não sabem da existência dessa norma; precisa, portanto, de formação para formar consciência de que a lei tem um papel social relevante na vida de todos, inclusive como instrumento de luta para buscar a política pública.

Como podemos observar nos comentários dos professores participantes, Aline faz referência à ineficácia da aplicação da lei em relação ao racismo e cita caso particular para dar exemplo do racismo estrutural que temos no âmbito social, Daniel traz um relato pessoal dele sobre ter sofrido racismo na infância e, por fim, o Liz denuncia, na sua fala, que o racismo é algo recorrente na sociedade:

A lei só, ela não basta, contém até um poema: os lírios não nascem da lei, mas ele me ajuda em relação a me defender, eu, enquanto mulher negra, como eu posso me defender quando acontecer o crime de racismo, o crime de injúria. Inclusive, pode dar voz de prisão, quando você for impedida de entrar naquele lugar, porque você é negra; quando você for impedida de assumir aquele emprego; quando você for impedida de trabalhar por conta da raça, por ser negro. Então, ele está sempre me ajudando em relação a lei, embora ele como criminalista há 25 anos, ele sabe que a lei só, o punir, a questão do punitivismo não tem sido eficaz ao longo dos anos, por ser estrutural, por ser uma questão cultural e por ser também uma questão da educação. Então, ele é uma pessoa que tem mais de trezentos juris, mas ele sabe que, por mais que uma pessoa vá presa por essas questões, não significa dizer que no outro dia, depois que amanhã, ela não vá cometer de novo ou que isso vai mudar porque fulano de tal foi

preso. Mas a lei precisa nos dar suporte, nós não podemos ter a sensação de impunidade, embora ela tem se mostrado, ao longo dos anos, que o politivismo não tem resolvido enquanto eficácia. Nós falamos isso em outras aulas sobre o crime de feminicídio. Embora nós tenhamos avançado em leis, a cultura, a educação não vêm seguindo esse ritmo, é como se: nós criamos leis e você não vê a mudança. A minha irmã, ela passou por muito preconceito no trabalho, ela era vigilante numa escola, aqui, no instituto federal do Crato, ela não quis denunciar, por exemplo: ela passou injúria racial, não era o racismo, todos os dias durante quatro anos, perseguição, assédio moral. Ela era a única vigilante mulher negra, o chefe dela a chamava, a negrinha, não chamava ela pelo nome, e isso ela ficava sabendo pelas pessoas. Então, como meu companheiro é criminalista ele tentou orientar. Ela tinha tanto medo de se expor, ela tinha tanta vergonha da tristeza que era estar passando por isso, ela não teve coragem, e a gente não podia forçá-la a isso e como era injúria prescreveu com seis meses, porque não foi o racismo, embora são coisas muito parecidas. Ela trabalhava 12/36, que é o vigilante. Então, quando ela dizia assim: “vai trabalhar”, já sentia vômito, ela já sentia vontade, sentia dor em tudo que era canto, tontura, não queria ir, porque esse chefe a perseguia muito, com relação à raça, ao gênero dela também, por ela ser mulher negra e ele não gostava. Mas prescreveu. E a gente queria, não era nem que ele pagasse, nem uma punição grave, a gente queria que ali, naquele ambiente, tivesse conhecimento que estava acontecendo aquilo ali, para que houvesse uma intervenção de educação, de cultural, não estava pensando nem no punitivismo, mas a gente estava querendo uma intervenção e nem estava pensando em indenização, mas a gente queria que ela tivesse essa voz pra falar, que ela tivesse tido forças pra ir, mas ela não conseguiu, ela tinha vergonha de estar passando aqui, quer dizer, ele fez ela se sentir a pessoa pior do mundo, ela se sentia feia, ela se sentia incapaz, ele fez ela se sentir tudo isso, e a gente tentou de tudo, e ela não queria que o nome dela fosse exposto com relação ela estar passando tudo aquilo. E com relação a lei, pra finalizar, a lei ela precisa nos dar esse suporte, mas ainda temos que entender que a lei por si, assim, ela não resolve tudo, a gente vê que se resolvesse, o feminicídio teria diminuído, o racismo teria diminuído, ainda caminhamos em passos muito lentos, ainda há muita luta, que a educação vem refletindo ainda, os acertos culturais da sociedade, o racismo é um mecanismo de poder, o racismo é um mecanismo que não está desassociado do econômico, e então todo tempo, nós professores, nós educadores, nós temos que estar fazendo essa intervenção com os nossos estudantes para eles estarem refletindo nos lugares. Quantos professores negros vocês têm? Quantos professores gays vocês têm? Quantos professores trans vocês têm? Tem uma professora muito amiga que ela é uma trans; então, assim, a coisa mais linda os alunos a respeitam, ela é muito competente, só tem ela que eu conheço. A gente precisa estar todo momento questionando com os nossos estudantes, quantos médicos quando vocês vão ser atendidos, quantos são negros, quantos são trans e gays, pra poder a gente ir transformando, melhorando, vendo essa questão do preconceito, transformação da educação, porque não vai ser da noite para o dia, não estamos vendo muita eficácia com relação a lei, e não podemos desistir por isso, a luta tem que continuar, mas muito mais em questão da educação. Aposto muito na educação desse espaço de construção e não estou falando da educação de escola não; a educação da escola ela está muito bitolada aos conteúdos e os espaços que nós estamos pra falar da negritude, da homofobia, são muito pequenos. Então nós, como professores, temos que estar ali como aquela mosquinha, que é a mosca na sopa, aquela que incomoda, a ovelha negra mesmo da família, tem que estar ali para incomodar, para inquietar, para dizer eu não quero, isso está errado e fazer os nossos estudantes de questionadores, cadê os professores negros? Cadê os professores trans? Cadê os professores gays? Porque nós não temos essa pluralidade, esse questionário, porque a lei sozinha não basta, a gente tem percebido, o senhor como criminalista, o meu companheiro como criminalista. É uma luta que precisa ir muito mais além do que só a pena e o punitivismo (informação verbal)<sup>56</sup>.

Eu gostaria de trazer uma fala, enquanto gestor escolar, enquanto professor, primeiramente óbvio, e também enquanto gestor escolar. Dizer que o nosso PPP agora é reformulado, e os Direitos Humanos, ele já é realidade dentro do nosso PPP, coisa

---

<sup>56</sup> Informação verbal fornecida por Aline, durante as interações no curso de formação.

que nós não parávamos, não atentávamos pra isso antes, hoje já é realidade dentro do nosso PPP, e agora vamos fazer valer de forma oficial, que isso a gente já faz no dia a dia e, conscientemente, acabava fazendo, sabe, e através disso que eu trago aqui pra vocês, o que eu vivenciei dentro da escola, e quando também já fui vítima, vítima de bullying, vítima de racismo, na minha época escolar, e o quanto isso doeu pra mim, o quanto isso foi chato, o quanto eu carregou até hoje e o quanto eu transmito isso pra minha filha. Então, isso também me fez fortalecer, me fez fortalecer ao ponto que eu possa transmitir isso para os próximos. Então, sofri bastante racismo na minha época escolar quando criança ao ponto de levar cuspidinha na cara de um coleguinha, por simplesmente, não gostaria de fazer a atividade com um negro, uma atividade em dupla, e me chamar de nojentinho e dizer que não ia fazer aquela atividade com um nojentinho. E junto daquele cuspe que descia do meu rosto, também desciam lágrimas e, essa dor, eu carregou até hoje, isso mexeu demais comigo, foi um dano. Imagina a gente aí dentro de uma escola onde eu vejo uma sociedade, uma amostra da nossa sociedade, é uma amostra real da nossa sociedade, é a escola. Vai vivenciar o chão da escola que você vê que é isso mesmo que eu estou falando, é uma pequena amostra, tudo a gente vê dentro da escola, inicia tudo ali. Então assim, só pra concluir pra vocês, eu não sei se a professora Mikaeli está presente hoje, mas coincidentemente, foi com a professora Mikaeli esse ocorrido, ela é professora da escola ao qual eu sou o gestor atual, e quando eu assumi em 2013, a professora Mikaeli me chegou com um aluno, determinado aluno do terceiro ano, em seus nove anos de idade, e disse assim: olha diretor, (eu tinha assumido, eu creio que, em umas duas semanas, eu tinha assumido a escola), e aí a professora chegou e disse: olha aí Cláudio, eu não consigo mais dar aula com esse rapazinho dentro da sala, resolva aí o que faz com ele, porque nas minhas aulas, ele não assiste mais. E aí foi muito interessante, porque eu levei pra conversar na direção, e quando ele sentou na minha frente, a primeira palavra que ele falou pra mim foi, olhou pra mim e disse: poxa, o senhor é preto, e é o diretor, e aí eu olhei pra ele e disse: (chamei pelo nome dele, eu vou dizer aqui, Gilmar) eu disse Gilmar, levanta vem aqui pertinho de mim, coloca seu bracinho aqui próximo ao meu, qual é a diferença? E aí ele disse: a diferença é que eu sou mais preto do que o senhor. E aí eu disse: não foi isso que eu quis chegar, eu quero lhe dizer que você também pode ir além, você é capaz disso. E aí, essa conversa se prolongou bastante, e eu perguntei pra ele nessa conversa, por que ele achava que não podia chegar, a ser um médico, a ser um advogado, a ser um professor? Aí ele disse simplesmente que era porque os pais dele mesmo, viviam dizendo que ele não seria nada, ele ia ser bandido, ele seria bandido igual os outros que já tinha na família, um negro bandido, sem futuro, vagabundo. E aí, eu fui conversar com ele, tirar essa ideia, quebrar esse gelo que estava com essa criança, e nossa conversa se prolongou muito, ao ponto de eu esquecer de conversar com ele sobre o problema que ele tinha causado dentro da sala da aula da Mikaeli, e aí, eu disse: agora vamos retornar pra aula e estudar, vamos diretor, eu vou mostrar para o senhor que eu vou mudar, eu quero mudar, e aí, com poucos dias Mikaeli chegou pra mim e disse: Cláudio, como foi que foi resolvido com Gilmar? Gilmar está outra criança. E aí me caiu a ficha, eu não toquei no assunto no problema que Gilmar tinha causado dentro da sala de aula, mas eu fui mais longe, eu acho que eu me aprofundei mais. Hoje Gilmar, ele é uma pessoa conceituada, terminou o ensino fundamental conosco, terminou o ensino médio, e isso nos deixa com muita honra, me deixa muito feliz em participar dessas vidas, e de ter essa oportunidade, ao qual eu não tive lá atrás, e carregou até hoje esse sentimento que, em recordar me dói, me dói a alma, me dói profundamente. Então, fazer a educação realmente, é muito essencial quando a gente carrega consigo, esse poder libertador, esse poder de ajudar, de mobilização, numa sociedade tão desigual (informação verbal)<sup>57</sup>. Mas, é um tema assim, que a gente vive atualmente no Brasil, sempre está em debate, e a gente fica triste com o passo de situações que acontecem, que a gente presencia na nossa região, na nossa localidade em si (informação verbal)<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Informação verbal fornecida por Daniel, durante as interações no curso de formação.

<sup>58</sup> Informação verbal fornecida por Liz, durante as interações no curso de formação.



Na aula, ainda foram relatadas várias outras situações concretas de racismo sofridas tanto pelos professores na sua vida pessoal quanto de familiares e amigos, bem como de casos veiculados pela mídia, como o caso do Joaquim Barbosa que, mesmo ministro, em algumas situações, sofreu discriminação dentro do próprio supremo.

### ***5.3.12 Relações étnicas-raciais e racismo estrutural***

Essa aula que aconteceu no dia 22 de abril, teve como objetivo dar continuidade à discussão e à reflexão da temática desenvolvida na aula do dia 16. Nesta, a professora Martír Silva, atual coordenadora da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para Promoção da Igualdade Racial - CEPPIR, da Secretaria Executiva de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado do Ceará, tratou das Relações Étnico-raciais e racismo institucional: Ceará sem Racismo - Respeite minha diversidade, respeite minha história: uma abordagem do papel da escola no processo de produção/enfrentamento ao racismo.

A construção da identidade da nossa brasilidade é formada pela imposição de interesses antagônicos, principalmente constituídos pelos grupos dominantes, que historicamente chegaram e ocuparam as terras “descobertas” e negaram os seus habitantes naturais, ou seja, os indígenas que aqui viviam com sua cultura, através de uma interação pouco amistosa, devido ao grande choque cultural entre os nativos e os europeus na época. Nesse momento, de pseudo descoberta, uma etnia já se subjugou superior aos povos que aqui se encontrava e esse processo de superioridade continuou com a imigração forçada dos africanos com a escravidão, o que caracterizou e engessou fatores de exclusão e de desigualdade, sem falar no processo de desumanização e coisificação do outro que era diferente do homem branco, europeu, civilizado, culto, portanto, de cultura superior e dominante.

De início, a professora enfatizou a relações históricas e socioeconômicas do povo brasileiro, dizendo que há uma negação dos preconceitos e um abrandamento do racismo no Brasil. Ademais, ela destaca que existe um racismo que acontece de forma silenciosa, velada e até inconsciente, na qual se esconde atrás de falas e atos preconceituosos que naturalizam a desigualdade como se fosse apenas desígnios da natureza e não o resultado histórico das relações de poder estabelecidas.

Ressaltou-se que atualmente as pessoas deveriam olhar para o passado escravista e o presente racista com vergonha e com maior consciência sobre a desumanização, deixando enfatizado que isso, a falta desse olhar crítico torna natural o racismo enraizado no cotidiano dos povos. Bell Hooks (2017) fala da necessidade da criação da comunidade de aprendizado,

tornando a sala de aula um espaço democrático, onde todos consigam enfrentar a política de dominação que se reproduz no contexto educacional, por meio da descentralização global do Ocidente com o reconhecimento e adoção do multiculturalismo como pedagogia, portanto, levando a todos, inclusive os alunos brancos, a pensar de maneira mais crítica sobre questões de raça, racismo, discriminação e a perpetuação de todo tipo de parcialidade e de preconceito. Assim, poderemos ensinar de um jeito que transforma a consciência.

Precisamos de uma educação antirracista, que descortine e desconstrua as subjetividades de inferiorização das pessoas negras para funções menos privilegiadas e o mito da democracia racial, que criou a falsa ideia de que todos somos iguais, sem considerar que as estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais não dão as mesmas possibilidades para todos.

A escola pode, então, fazer o enfretamento do racismo estrutural institucionalizado em práticas reproduzidas e naturalizadas dentro de seu cotidiano como, por exemplo, o preconceito com o cabelo afro e a cor das crianças em papéis e brincadeiras desenvolvidas. Então a escola pode e deve trabalhar na extinção ou, até mesmo, na diminuição desses preconceitos e opressões, trabalhando com os mecanismos necessários para uma pedagogia libertária e emancipadora de formação de novos valores para transformação das estruturas sociais das gerações futuras, por meio de uma ação cultural para a liberdade, como quis Freire (2005), por meio de ações com eles, os oprimidos, e não para eles. Só assim, teremos a mudança capaz de transformar a práxis, onde teoria e prática se transformam mutuamente num movimento dialético constante.

### ***5.3.13 Direito ao meio ambiente e atualidades / educação ambiental na escola***

Na aula do dia 23 de abril, ministrada pelos professores Profa. Ma. Sarah Carneiro Araújo Fermanian e o Prof. Esp. Rárisson Jardiel Santos Sampaio, abordou-se sobre o tema "Direito ao meio ambiente e atualidades", que teve como objetivos "compreender os diferentes aspectos do meio ambiente enquanto direito humano e fundamental, apontar brevemente a construção da proteção ambiental a partir do contexto internacional; discutir os princípios relacionados à dignidade humana na proteção do meio ambiente; e refletir acerca de questões ambientais atuais e o papel preponderante da educação para atuação estratégica".

Várias questões foram suscitadas no decorrer dessa aula, tais como; Por que esse tema é importante? Como você trabalha esse tema na atualidade na escola? Como nós vamos nos relacionar com esse meio ambiente? O relato de Aline, logo abaixo, nos mostra a realização

de um projeto que tem o condão de formação consciente e crítica da realidade, bem como emerge a necessidade de conhecimento da professora para uma intervenção, quando ela indaga sobre a responsabilização das empresas.

Professora, por que a senhora falou até agora sobre a responsabilização e tudo na, mas assim, por exemplo, eu trabalhei pelo SESI, pela FIEC, aqui do Ceará, então quando fizemos esse projeto de, por exemplo, meio ambiente, essas intervenções, as próprias indústrias, elas nos barraram né, por que elas nos barraram? Por que os próprios estudantes, trabalhadores, eles não sabiam para onde o lixo daquela empresa era levado, então alertamos o nosso projeto pra onde o lixo da empresa tal, empresa x vai, aí você sabe pra onde o lixo que vocês produzem vão? Então nós começamos, eles começaram a ir pesquisar pra onde ia né, então, assim, a gente ficou sabendo coisas horríveis aonde o lixo era descartado, aí a pergunta, outra, outros, a senhora falou também da insalubridade do ambiente, que eu achei interessante, eu trabalhei "numa" empresa de reciclagem, que as pessoas trabalhavam com lixo, e não tinha a menor, a menor condição, sabe, somente alguém que tá precisando mesmo daquela emprego pra trabalhar naquele lixo que não tinha separação nenhuma do plástico, do vidro, do que era, assim, era horrível nós pensarmos nesse projeto por estarmos diante dessa situação nas empresas, todos os dias, então nós fomos barrados, teve projeto meu que foi, é, nem toda empresa quis, que fizéssemos o projeto dentro não, intervenção não, porque eles começaram a se questionar pra onde o lixo que eles produziam uma né, o dano que causava, então, assim, como uma pessoa jurídica, ela pode ser sancionada, por que civilmente eu sei, a senhora falou, eu queria saber como essa pessoas empresas pode ser sancionada penalmente, uma coisa eu sei, a senhora falou, todos nós somos poluidores, mas uma coisa é eu jogar um papel no chão, lógico que é uma questão que a gente precisa trabalhar com nossos estudantes, questão de ética do cuidado com o meio ambiente, mas outra coisa é a gente saber que o capital tá destruindo, assustadoramente, assim, de uma proporção que o agronegócio, e as madeiras, e em um ritmo tão acelerado e de uma forma tão devastadora que quando você escuta um jornalista dizendo assim, boa noite, o homem está acabando com o meio ambiente, a gente fica, não, o homem não, o sistema capitalista tá acabando com o meio ambiente, aí o que nós podemos fazer então, voltando a pergunta, lógico que todos nós somos poluidores, mas, professora, a comparação desse poder econômico, a destruição da natureza, não chega perto de um papel que eu joguei no chão, então a pergunta é, como uma pessoa jurídica poder ser sancionada penalmente, professora, por favor, me responda (informação verbal)<sup>59</sup>.

Várias outras indagações surgiram na aula, mas ficou bastante explícito a necessidade de trabalhar a temática de forma integrada, não importando a matéria e/ou área do professor, mas que esse assunto propicie convivência do humano como ser (na) e (da) natureza, a responsabilidade ambiental dos poluidores e causadores de danos, a possibilidade de denúncia por todos para exercício da cidadania ambiental e a percepção de que a proteção ambiental, enquanto direito humano, encontra seu fundamento maior no princípio da dignidade da pessoa humana e que a noção de um meio ambiente ecologicamente equilibrado é uma garantia fundamental.

---

<sup>59</sup> Informação verbal fornecida por Aline, durante as interações no curso de formação.

Enfim, a nossa relação com a natureza tem impacto com a nossa vida, de como vivemos com o outro no ambiente. A dimensão ecológica do ser humano como ser integrante e parte do mundo e, portanto, a compreensão de que não há bem-estar social sem o bem-estar ambiental; por conseguinte, a educação ambiental deve estar relacionada diretamente ao direito de acesso à informação, a participação pública e o acesso à justiça em assuntos ambientais, como previsto no Acordo de Escazú (2018), que o Brasil assinou, mas não ratificou ainda.

#### ***5.3.14 Direitos dos indígenas e Direitos Humanos***

A aula do dia 29 de abril aconteceu com a participação do professor do curso de Direito da Urca Dr. José Patrício Pereira Melo e teve como objetivo “apoiar a ação docente dos professores da educação básica no trabalho com os diálogos entre os Direitos Humanos, os direitos dos povos indígenas e o direito à identidade.”

Inicialmente foi trabalhado o artigo de sua autoria acerca dos Direitos Humanos, que tem por título “Direitos Humanos, Bens ambientais protegidos no Direito Brasileiro e sua Efetividade: diálogos Conceituais”, publicado no livro “Natureza e povos nas constituições Latino Americanas”, onde é mostrado o conceito de Direitos Humanos, no qual tem destaque a diferenciação dos Direitos Humanos e dos direitos fundamentais, bem como as correntes filosóficas que fundamentam os Direitos Humanos, as concepções idealistas (amparadas pelo direito natural) , positivista (direito escrito na lei) e crítico-materialistas (abordagem Marxista amparado na luta de classes), apresentadas por Dornelles (1998).

A cartilha de Direitos Humanos foi apresentada como um material de didático para os professores é resultado de pesquisas realizadas pelo autor no projeto de pesquisa BPI/01.390.034.5-0.103/18 - Comunidade Sítio Poço Dantas, Autoidentificação Étnica e Direitos, da Universidade Regional do Cariri – URCA, e traz estudos sobre os direitos indígenas, apresenta o processo de colonização da região do Cariri, os antecedentes da história colonial do Cariri, apresentando as etnias indígenas dos Kariris que existiram, com suas culturas, bem como a proteção jurídica dos povos indígenas no Brasil, além de tratar da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas - PNGATI, que foi instituída pelo Decreto 7.747, de 05 de junho de 2012, da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT e a Declaração da ONU sobre os Povos Indígenas, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.

### *5.3.15 Democracia, cidadania e Direitos Humanos/ Cidadania feminina: mulheres na política*

A aula do dia 30 de abril foi com as professoras do curso de Direito a Profa. Doutoranda Jahyra Helena Pequeno dos Santos e a profa. Ma. Amanda Fernandes Guilherme, que ministraram aula sobre democracia, cidadania e Direitos Humanos e a cidadania feminina: mulheres na política. No plano (Apêndice G) da primeira, trabalharam-se os conceitos básicos de democracia e Direitos Humanos; o direito ao voto feminino no Brasil; Plataforma de Pequim; empoderamento e cotas para as mulheres na política; as cotas como parte das políticas afirmativas, e o trabalho docente na luta pela paridade entre homens e mulheres. Apresentou como objetivos “promover reflexões para educação política, para apoiar a ação docente no trabalho de conscientização da paridade entre homens e mulheres nos diversos segmentos”.

No plano de aula da professora Amanda (Apêndice S), constavam assuntos voltados para a democracia e cidadania, como: a modernidade e os tempos líquidos dentro do processo de globalização em Zygmunt Bauman; Direitos Humanos; democracia e desenvolvimento sob a ótica de Boaventura de Sousa e Marilena Chauí; Propostas de atividades práticas. Tendo como objetivos “debater sobre a necessidade da discussão em sala dos temas: Democracia e cidadania, apresentar nos autores propostos, vias teóricas de discussão e demonstrar possibilidades práticas de implementar atividades em que os alunos possam exercitar a cidadania”.

A fala da professora que abordou a cidadania feminina iniciou se referindo aos desafios que as mulheres enfrentaram para conquistar o seu direito de voto; mostrou que a cidadania vem vinculada com a democracia; pois, quando falamos dela, vem logo na mente o processo eleitoral, das eleições e, nesse sentido, foi importante mostrar todo o processo de construção da democracia da antiguidade, desde a Grécia com a democracia direta onde os cidadãos na época se reuniam na *Ágora* para deliberar e decidir os rumos da *pólis*, contudo as cidades cresceram e não foi mais possível todos decidirem os rumos da cidade.

Algumas questões surgiram na aula para continuar os debates; já que, mesmo com toda essa evolução da democracia representativa substancial e as políticas de cotas adotadas, o quadro não teve muitas modificações. “Quantas mulheres tivemos ocupando os espaços legislativos e executivos no Brasil? Por que é importante ter mulheres na política? Qual a diferença entre a política de ideias e a política de presença? E se estamos falando de um processo de representação, como que as mulheres não podiam votar?”

Sempre tivemos um número irrisório de mulheres nessas instâncias de poder. Desde 1934 até a presente data, poucas representantes na Câmara e no Senado e, em todo o período

republicano, só tivemos uma mulher na presidência da república. Mesmo com a política de cotas criadas no país, após o país ter aderido ao acordo da plataforma de Pequim, em 1995, que buscou principalmente a questão da igualdade entre homens e mulheres e no caso do Brasil, de adotar uma política de 30%, no mínimo, de mulheres candidatas, já é um avanço, porém a luta deve ser para termos esse percentual de cadeiras e não apenas de candidaturas. A professora Aline fez um relato que nos leva a refletir sobre todos os enfrentamentos e lutas que não só as mulheres tiveram para conseguir os seus direitos, mas também os negros, a comunidade LGBTQ+, dentre outros grupos sociais menos favorecidos. Todos esses pontos que Aline cita em relação à democracia e à cidadania são pontos imensamente válidos para se debater nas escolas:

A senhora falou que uma coisa importante que representar né, quando a gente tá ali representando né, representatividade é bom e nós não devemos invalidar essa vitória né. Mas assim, nós temos ainda muito o que avançar, por exemplo, a senhora falou, é bom ter um Barack Obama né, na política. Mas o que eu queria acrescentar pra vocês como um desabafo e também por que aqui é um espaço de educação, estamos aqui para aprender. Eu lembro que o discurso do Barack Obama foi assim, “eu não vou fazer política para branco nem para negro, eu vou fazer política para americanos”. Então daí ele foi aceito, né. Então, ou seja, é como se ele não pensasse como negro mais como americano. Então, ou seja, daí ele foi aceito. Eu lembro que o Lula, né, grande liderança, pessoa que eu admiro, que eu faço críticas, porque é o papel do historiador. Eu não sou historiadora, eu sou professora de História. Mas a gente, eu não tenho beatismo político, eu acho que a gente precisa analisar as coisas, né? Eu lembro que o Lula também quando entrou, uma pessoa pobre, uma grande liderança, né, da América Latina, quicá do mundo. Ele fez uma carta aberta, né, ao povo brasileiro, acalmando a burguesia que ele não ia, né fazer nada. E trazendo para o lado das mulheres, o que eu observo é que, como a senhora falou muito bem, são espaços de poder, né. E, nesses espaços de poder, a gente vê a cota sendo distribuída, sendo ocupada, mas assim, o que a gente percebe é que uma grande das mulheres, elas estão sim ainda representando o patriarcado, representando a burguesia, representando os interesses desse poder. Não são todas, né, então a gente que vê aquela mulher que está realmente tentando levar, trazer os nossos problemas né, as nossas demandas femininas, porque a mulher não é uma só, são pluralidades de mulheres, né. Nós não somos uma, né, eu sou uma mulher negra, você é uma mulher, não sei como você se define, mas são tipos de mulheres, a indígena, a negra. Então, assim, são demandas diferentes, tem a mulher branca pobre, tem a mulher rica que sofre violência, né, são pluralidade de mulher, são tipos de mulheres. E eu não vejo tantas assim realmente de fato com esse espaço para falar, para dizer assim: ‘olha, eu estou aqui para isso’. Não estou dizendo que não existe, estou falando que é pouco, né. Eu lembro que eu assisti aqui no Crato, algumas muitas vezes, reuniões na Câmara dos Vereadores e eu lembro que a gente tem uma vereadora que sempre levanta a bandeira feminina, eu lembro que, quando ela começava a falar, eu juro pra vocês, um pegava o jornal e começava a fazer isso, o outro começava a tomar um cafezinho. E ela falando ‘nós precisamos de uma casa para acolher aquela mulher que, quando ela apanha, como é que ela vai voltar para aquele lugar que ela foi agredida, ela precisa de proteção’. Então, aquela mulher falando ali para não eram 50%, eram 80% não, só tinha ela né, por que assim, as outras assinavam e rezavam na cartilha dos homens, então nem tava considerando ali aquelas mulheres, eu não estava considerando, porque elas não estavam pensando como mulheres, elas estavam pensando como o patriarcado. Então essa pessoa que estava lá dizendo: ‘olha, como essa mulher que apanhou vai voltar para casa, o que essa medida de dizer assim, olha ela tem uma lei protetiva, está aqui dentro da bolsa dela. Mas, quando o agressor chega, ela vai jogar o papel na cara dele?’ Está entendendo? Assim, nós precisamos de mais coisas que tenham muito mais eficácia,

minha gente e tudo. Então, um estava lendo o jornal, o outro estava no notebook, o outro estava tomando café e o outro estava calado e ela falou, falou, falou. E até hoje ela luta por isso, incansavelmente. Então, ou seja, o que eu vejo é que é uma vitória não podemos invalidar, porque nós temos que ocupar esses espaços. Erinaldo costuma falar que os espaços têm que ser ocupados por pessoas que realmente são comprometidas com a cidadania, com a ética e com as demandas, porque se a gente não ocupa, o mal-intencionado vem e ocupa. Então, eu acredito que assim, mas o que eu vejo é que, por exemplo, nem todo homossexual está ali também está representando, eu lembro que o Clodovil dizia: ‘eu não quero saber de bandeira nenhuma, a bandeira LGBT eles são acanalhados, eles são vulgares’. Então, quer dizer, ele não se via pertencer, ele não estava ali representando os homossexuais, ele estava representando a classe dominante. Enquanto homossexual estava representando sim o patriarcado, como muitas mulheres estão ali também representando o patriarcado, como negros estão ali representando o patriarcado branco hétero e, assim vai. Então, eu acredito que a gente ainda tem muito, muito, professora Jahyra, uma luta muito grande pela frente. Quando a gente ver pessoas como a Mariele, tem muitas Marieles todos os dias que morrem, porque ela era uma parlamentar e eu trago ela como uma representatividade; porque, quando eu vi ela morrer da forma que ela morreu e esse assassinato ainda não está resolvido até hoje, eu senti que foi um cala boca para mim, foi um cala boca para o homossexual, para quem é da periferia, foi um recado (informação verbal)<sup>60</sup>.

A professora Amanda inicia sua fala e começa com a seguinte indagação: Como falar de democracia e de cidadania em sala de aula? Antes, porém, de dar sugestões de atividades para que os professores possam usar em suas realidades pedagógicas, falou da modernidade líquida, tempos líquidos e a globalização de acordo com o pensamento de Zygmunt Bauman e depois sobre Direitos humanos, democracia e desenvolvimento em Boaventura de Sousa e Marilena Chauí, para que possamos buscar a igualdade em que todas as diferenças sejam respeitadas.

Após a promoção de debates em forma de julgamentos, poderia se propor a criação de normas de convívio com os alunos na posição de legislador, com os debates: falas em aberto para que todos possam se expressar, com limite de tempo para haver participação e Julgamentos, as informações dos papéis pelo(a) professor(a) de escolha livre. Se haverá uma participação direta ou indireta (elegendo representantes), discussão sobre pontos de divergência no grupo e os critérios de aprovação da norma (quórum) critérios de alterabilidade da norma. Para subsidiar o professor(a) na organização dessa atividade, é salutar ver algumas regras legislativas da Constituição Federal de 1988, artigos 59, 64 e 65 dentre outros e a Lei complementar 95/1998.

---

<sup>60</sup> Informação verbal fornecida por Aline, durante as interações no curso de formação.

### ***5.3.16 Políticas de ação afirmativa e Lei 10.639/03 na educação básica***

O prof. Doutorando Jardel Pereira da Silva, na aula do dia 10 de maio, continuou a discussão do racismo estrutural e do racismo institucional para poder conhecermos sobre a (re)estruturação das políticas para grupos minoritários que historicamente, em virtude de lutas coletivas, conseguem ter visibilidade, e a sociedade precisa ser educada já que ainda é necessário leis. Foi tratado do Estatuto da Igualdade Racial e marcadores legais, com ênfase na Lei 10.639/2003 e na Lei 12.711/2012. A importância do ensino da história da África e dos povos indígenas, a conceituação de ações afirmativas, as cotas como parte das políticas afirmativas e o trabalho docente na luta antirracista, tendo por objetivos “promover reflexões para educação étnico-racial e apoiar a ação docente no trabalho de conscientização e combate ao racismo estrutural praticado nas escolas”.

A aula começou com a apresentação de duas imagens para mostrar o mito da democracia racial, uma da turma de formandos em medicina da UFBA (2011) e a outra dos concursados aprovados em 2010 para Gari na Companhia de Limpeza Urbana do Rio de Janeiro – COMLURB. As discussões dos participantes corroboraram de que temos uma brutal desigualdade entre os grupos que têm posição social de maior prestígio, como a supremacia branca e os que são invisibilizados e discriminados devido a sua cor, o que são relegados a determinadas profissões de doméstica e serviços físicos como o de gari.

Nesse panorama de lutas e conquistas, nasceu a política de cotas para as instituições de ensino públicas federais com a Lei nº 12.711/2012 com a garantia de 50% de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas e 50% para ampla concorrência. No mesmo art. 4º, traz no parágrafo único que, para preenchimento das vagas de que trata o artigo citado, “50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita”, e os outros 50% das cotas, prevê no art. 5º, que serão distribuídos entre autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência (BRASIL, 2012):

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas



por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Foram realizados debates para desconstruir falsas falácias de que “o sistema de cotas fará cair a qualidade do ensino superior”. Demonstrou ser uma falsa afirmativa, porque as avaliações de aprendizagem têm demonstrado dados positivos de que estudantes cotistas obtêm coeficientes iguais ou superiores aos não-cotistas e que, mesmo os estudantes que recebem bolsas, têm demonstrado maior interesse, até mesmo, para não perder as bolsas. Outra fala de que “cotistas estão tomando minha vaga na universidade” é falsa, porque os estudos mostram que o número de cursos e estudantes dobraram após a implementação da lei; mostrou também que falas como “eu não tenho culpa do que aconteceu no passado” é outra narrativa que precisa ser desconstruída, pois a sociedade contribuiu para essa situação e que compete à geração atual corrigir e não ficar alimentando o processo para a geração futura, o Estado tem obrigação de fazer a reparação, pois a escravidão foi uma realidade legalizada.

Outras questões importantes foram suscitadas na aula: Somos uma democracia racial? Valorizamos as diferentes raízes étnico-raciais em nossas práticas sociais e educacionais? Valorizamos as diferentes raízes étnico-raciais em nossas práticas sociais e educacionais? Reconhecemos a nossa própria identidade étnico-racial? Como as nossas escolas lidam com estas temáticas? Questões que ajudaram na reflexão do conteúdo trabalhado.

### ***5.3.17 Análise e discussão da Resolução com as diretrizes municipais para educação em Direitos Humanos e avaliação do curso***

Nesta aula, do dia 20 de maio, foi trabalhado o documento de minuta da resolução elaborada pelos pesquisadores e organizadores desta pesquisa em colaboração com os professores cursistas do presente curso. Fizemos uma discussão sistematizada de cada artigo da resolução, onde os cursistas faziam suas contribuições no sentido de fazer alterações no texto, seja elas de retirada, modificações e ou de acréscimos no texto do documento elaborado.

A participação dos cursistas foi muito ativa na realização da atividade, o que culminou com a redação final da minuta para o projeto de resolução que será apresentado no próximo capítulo, atendendo ao objetivo previsto no projeto desta pesquisa, a saber: produzir, junto ao CME e à comunidade escolar (professores, secretaria, conselheiros, pais, alunos, sociedade civil organizada, etc.) uma resolução específica com as diretrizes para a educação em/para os Direitos Humanos no domínio do Sistema Municipal de Educação do Crato – CE.

Após toda a análise, debate sobre o texto da resolução, realizamos no final um momento de avaliação do curso, onde abrimos para que todos pudessem falar sobre o curso; embora, em outros momentos, durante o desenvolvimento dos encontros, se tenha realizada essa atividade de avaliação, pois entendemos que a avaliação deve ser contínua, permanente, formativa e processual, em que os próprios sujeitos acompanham o seu aprendizado e desenvolvimento. As falas de Daniel e Eliane corroboram com os objetivos pensados para este curso, bem como com as diretrizes nacionais para EDH:

O quanto foi gratificante, nessas noites de quintas e sextas-feiras, prazeroso o quanto foi importante essa evolução... e dizer o quanto esse momento foi e é, abriu oportunidades para outros conselhos de educação, está sendo referência, nós temos um grupo da UNCME que é União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, fiz a divulgação lá e muitos presidentes de conselhos me procuraram no privado para saber como teria sido essa iniciativa, certo então eu falei, usei o seu nome e da Universidade Regional do Cariri, a nossa URCA mesmo, e os parceiros que aqui se encontram para formalizar tudo isso... e eles vendo, assim, o tamanho da importância que tem o curso, estão querendo lá também. (Informação verbal)<sup>61</sup>.

[Quero] Agradecer, também, aos colegas pela oportunidade de compartilhar um pouco da sua vida, porque a gente se sentiu muito à vontade para compartilhar nossas experiências pessoais nesse curso, o que não acontece em outros momentos de formação, porque somos tão investidos de uma formalidade tão grande nas formações que a gente deixa se ser a gente mesmo na hora de falar, se sente retraído na hora de se colocar, que também não deve acontecer.... Eu acho que o curso foi muito bom por isso né... e que a resolução seja aprovada e que de fato chegue a nossa escola, a gente sabe muito de que o que é aprovado na Câmara seja de âmbito nacional ou municipal que fica lá no papel e a prática de fato não acontece e a gente espera isso... porque a gente é muito cobrado por resultado, mas os resultados não acontecem se não ocorrer a humanidade, se não ocorrer a efetivação dos direitos (informação verbal)<sup>62</sup>.

Como afirmou Daniel, outros municípios têm nos procurado para desenvolver esse projeto junto aos seus professores. Então, abrimos uma nova turma do curso na cidade de Iguatu-CE, para atender ao pedido da Secretaria de Educação, Cultura e Ensino Superior de Iguatu-CE, com um total de 120 inscritos, para ser desenvolvido nos meses de abril, maio e junho, com 40 horas síncronas pelo *Google Meet* e 40 horas assíncronas com atividades e leituras de textos e atividades no *Classroom*. Assim, novas temáticas foram acrescentadas a partir da indicação da coordenação pedagógica da própria Secretaria de Educação, temas como a violência contra a mulher, violência e exclusão social /Direitos sociais, Direitos dos idosos e Direitos Humanos, Estatuto da Pessoa com deficiência e a promoção da igualdade material, cidadania feminina: mulheres na política e, por fim, a produção de atividades pedagógicas (atividade de intervenção prática) de acordo com as turmas e disciplinas dos professores. Busca-

---

<sup>61</sup> Informação verbal fornecida por Daniel, durante as interações no curso de formação.

<sup>62</sup> Informação verbal fornecida por Eliane, durante as interações no curso de formação.

se, então, de acordo com Candau e Sacavino (2013), estimular a produção de materiais de apoio para que os professores conduzam processos educativos de EDH que articulam a afetividade, a cognição e a dimensão sociopolítica da docência.

## **6 PROJETO DE RESOLUÇÃO COM AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CRATO-CE**

O texto do projeto de Resolução foi construído no contexto dos trabalhos dos professores participantes do Curso de Formação Continuada de Educação em/para Direitos Humanos na escola, promovido pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), na Linha de Pesquisa de Formação de Professores, currículo e ensino, tendo como pesquisadores o Prof. Fernando Menezes Lima e Profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEM), o Conselho Municipal de Educação (CME) e a Escola Superior de Advocacia (ESA) – OAB, Crato - CE.

Participaram do curso professores da educação infantil, do ensino fundamental I e II de diversas escolas do município do Crato - CE, conselheiros do CME e técnicos da SME, além de estudantes e membros da sociedade civil, entre os quais citamos o Liceu Diocesano de Artes e Ofícios. Entre esses participantes, encontramos representantes das seguintes instituições:

- a) Centro Universitário Vale Do Salgado;
- b) CME do Crato;
- c) Colégio Municipal;
- d) EEEIF 18 de Maio;
- e) EEIEF CAIC;
- f) EEIEF. Liceu Diocesano;
- g) EEIEF. Dom Vicente;
- h) EEIEF. Gonzaga Mota;
- i) EEIEF. Pedro Nunes de Sousa;
- j) EEIEF. Professor José Bezerra;
- l) EEIEF. Professor José do Vale Arraes Feitosa;
- m) EEIEF. Rosa Ferreira de Macêdo;
- n) EEIEF. Arlindo Mathias.
- o) Escola Raimundo Nonato de Sousa;
- p) IFPI/URCA;
- q) SME do Crato;
- r) UFPB;
- s) UFRPE

t) UNIFAP;

u) Universidade Regional do Cariri - URCA;

Com a finalidade de construir diretrizes para a educação em/para os Direitos Humanos que expressassem os interesses e os desejos de todos os envolvidos com a educação municipal no âmbito do Sistema Municipal de Educação do Crato, houve ainda consultas por meio de audiências públicas e da disponibilização do texto, com espaço para envio de sugestões para a SME e o CME.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) conceitua a Educação em Direitos Humanos como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que geram ações e instrumentos em favor da promoção da proteção e da defesa de direitos humanos bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2013).

Na próxima seção, apresentamos o produto elaborado a partir desta investigação: a minuta do Projeto de Resolução de Educação em/para Direitos Humanos.

## **6.1. Produto: Minuta do Projeto de Resolução de Educação em/para Direitos Humanos**

### **CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CRATO-CE PROJETO DE RESOLUÇÃO**

Estabelece as Diretrizes Normativas para a Educação em/para os Direitos Humanos no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Crato-CE.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CRATO (CE), no uso de suas atribuições legais, definidas pela Lei nº 2.098/2002, de 12 de junho de 2002, alterada pela Lei nº 2.343/2005, de 29 de dezembro de 2005, e Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento nas diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação - Resolução nº 1 /2012 CNE, formula as diretrizes de orientação às instituições de ensino do Sistema Municipal da Educação de Crato.

CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011), o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – 1996; a Conferência de Viana 1993 – o Plano Mundial de Ação para Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia; a Declaração do México sobre EDDH na América Latina e no Caribe – 2001;

CONSIDERANDO a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de intolerância – 2001 e outros tratados e convenções internacionais que tratam dos Direitos Humanos;

CONSIDERANDO a Constituição Federal de 1988 para a construção de uma sociedade justa, igualitária e solidária – Art. 3º, CF/88 que trata da dignidade da pessoa humana; Art. 1º, III, CF/88, que dispõe a educação como direito social; Art. 6º e 205, CF/88, que prevê que a educação seja materialmente um Direito de todos, Dever do Estado e da Família, sentido colaborativo da sociedade, e tenha como objetivos constitucionais da educação, como o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (não somente o emprego) e outros dispositivos da mesma;

CONSIDERANDO os Parâmetros Curriculares da Educação – PCN's (Temas Transversais - Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2017, principalmente a disposição das competências 07e 09;

CONSIDERANDO a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996; o Estatuto da Juventude - Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013; a Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006; o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; a Obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira- Lei nº 10.639/03 e a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena- Lei nº 11.645/2008; e a Inclusão da pessoa com deficiência -Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015; o Estatuto do Idoso – Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003e o Estatuto do índio – Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973;

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

CONSIDERANDO o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014) e o Programa Nacional de Direitos Humanos I (1996), II (2002) e III (2009 /PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009);

CONSIDERANDO o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003 (2ª versão - 2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH/ 2012.

CONSIDERANDO o Plano Estadual de Educação – Lei nº. 16.025, de 30 de maio de 2016, especificamente o inciso VI, art. 3º, que trata da promoção da educação para o respeito aos direitos humanos, às diferenças e à sustentabilidade socioambiental.

CONSIDERANDO outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação para todos,

**RESOLVE:**

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Municipais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelo Sistema de Ensino do Crato (SME) e suas instituições.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao 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.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º A Educação em Direitos Humanos é, essencialmente, a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, do respeito e da paz.

Art. 3º Ao Sistema de Ensino do Crato, cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos no âmbito de sua jurisdição, implicando na implementação sistemática dessas diretrizes por toda comunidade escolar, bem como pela promoção de diálogos e debates dos Direitos Humanos de forma permanente e contínua dentro do espaço escolar por todos os envolvidos nos processos educacionais, englobem toda a realidade da sociedade no âmbito escolar;

§ 1º Para que todos os profissionais da educação, estudantes, suas famílias, responsáveis e comunidade possam conhecer e/ou ampliar seus conhecimentos acerca dos direitos afirmados, contribuindo, dessa forma, para o seu exercício efetivo, reconhecendo quando seus direitos estão sendo violados e o que fazer diante disso, a fim de que,

consequentemente, possam romper com históricos excludentes e de violência impostos à diversidade do sujeito, de suas culturas e contextos sociais, econômicos, políticos e educacionais.

§ 2º A efetivação de forma sólida das ações realizadas nas unidades de ensino, que capacite o indivíduo a desenvolver suas habilidades, potencialidades e sua consciência crítica. Em decorrência disso, tornar-se consciente de seus direitos e de sua atuação social, superando o caráter de reprodução predominante nos sistemas educativos postos.

§ 3º Construção para uma pedagogia do respeito e reconhecimento das diferenças, da harmonia das múltiplas identidades, pensando a educação a partir da centralidade na dignidade de todo ser humano, entendendo a prática docente como um compromisso ético e, sobretudo, político, além do conhecimento sobre os seus direitos, como também sobre os seus deveres.

§ 4º Respeito às diferenças, seus valores, comportamentos éticos, morais e culturais; colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo, mas colaboração para transformação, por meio do diálogo de forma ativa e crítica; sensibilidade para perceber as limitações e possibilidades do outro; estímulo à mediação de conflitos, sempre, por meio de intervenções efetivas e progressivas.

§ 5º Estruturação das escolas para perceber todas as violências simbólicas e para fazer a inclusão das pessoas com deficiência, a fim de garantir a acessibilidade e permanência.

§ 6º A proteção aos profissionais da educação, muitas vezes vulneráveis a situações de violação de seus direitos como pessoa e como profissional.

§ 7º Efetivação da Comissão de prevenção, erradicação do trabalho infantil e das comissões de enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes na rede de escolas do Crato, quer sejam elas municipais ou particulares, prevenindo, assim, todas as formas de violência, notificando todos os casos suspeitos e encaminhando para rede sócio assistencial os casos necessários.

Art. 4º A Educação em/para Direitos Humanos no âmbito do Sistema Municipal do Crato tem a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social. Fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade da pessoa humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - liberdade de direitos;
- IV - respeito, empatia e alteridade;
- V - reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades;



- VI - laicidade do Estado;
- VII - democracia na educação;
- VIII - cidadania participativa;
- VIII - transversalidade, interdisciplinaridade, vivência e globalidade;
- IX - sustentabilidade socioambiental; e
- X - protagonismo infanto-juvenil.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

VI - promoção da educação intercultural, que construa uma consciência cidadã, que eduque para a pluralidade, ética, cooperação, solidariedade, a construção democrática e cidadã e contra o autoritarismo.

VII - garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes com o uso de metodologias multidimensionais, que sejam questionadoras, que auxiliem na formação de sujeitos de direitos, baseadas nos conhecimentos das normas e sua importância para a democracia, liberdade, igualdade, justiça social, a paz e o acesso aos bens e recursos;

VIII - resgate dos valores, fatos e acontecimentos históricos, enfatizando a importância da memória, mantendo sempre viva a memória dos horrores, dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, escravidões, genocídios, desaparecimentos, compreendendo os processos sociais, econômicos e políticos dessa produção.

IX - reconhecimento da dignidade, da identidade da pessoa e a sua diversidade, o respeito e a valorização da saúde mental de todos, principalmente em momentos de mudança e incerteza como os vividos durante os períodos de crise sanitária, além da promoção da equidade nas políticas regulamentadoras que norteiam os processos educativos para formação da cidadania; e

X - compreender que os Direitos Humanos são fruto de processos sociais historicamente contextualizados que marcam a luta pela não violação da dignidade humana e pela busca da transformação a realidade social.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos no Sistema Municipal de Ensino do Crato, tem como objetivos:

I - 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 locais, regionais, nacionais e internacionais;

II - o conhecimento necessário para que cada pessoa seja capaz de perceber o outro em sua condição humana, acreditando que, dessa forma, possa contribuir para a construção da cidadania, dos conhecimentos sobre os direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, equidade entre os gêneros;

III - destacar o papel estratégico da educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito, buscando construir uma sociedade justa, equitativa e democrática;

IV - desenvolver ações de educação em Direitos Humanos de forma intersetorial e interdisciplinar;

V - orientar as políticas educacionais do município em direção à constituição de uma cultura de Direitos Humanos, estimulando a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em Direitos Humanos;

VI - compreender o papel dos Direitos Humanos na construção de uma educação transformadora, potencializando o diálogo efetivo sobre esses direitos como forma de empoderamento de sujeitos singulares e coletivos;

VII - resgatar valores ancestrais e fatos históricos que digam sobre as emergências dos processos sociais e culturais aos quais estamos inseridos;

VIII - desenvolver práticas e saberes que deem conta de uma educação que reflita sobre a equidade nos acessos e justiça social;

IX - promover a mobilização dos direitos afirmados em documentos legais nacionais e internacionais imprescindíveis e diligentes em todos os segmentos da escola;

X - desenvolver e estimular a manifestação de atitudes de equidade, reprimindo toda e qualquer forma de violação dos direitos afirmados;

XI - estimular o senso de justiça, a ética e a paz em todas as etapas e modalidades da educação, de forma interdisciplinar, com reciprocidade ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

XII - fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativa a gênero, raça e etnia, orientação sexual, acessibilidade das pessoas com deficiência, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos.

XIII - tornar a educação em Direitos Humanos um elemento relevante para a vida dos alunos, dos trabalhadores da educação de uma forma geral e da comunidade local.

§ 1º Estes objetivos deverão orientar o sistema de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º O Conselho Municipal de Educação do Crato, em parceria com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, desenvolverá estratégias de monitoramento das ações de Educação em Direitos Humanos nas escolas e demais instituições municipais.

Art. 7º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Regimento Escolar, do plano de ação, dos demais instrumentos de gestão e dos materiais didáticos e pedagógicos, para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, como também da gestão e coordenação pedagógica, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 8º Deve-se integrar, tanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP), quanto aos demais documentos normativos da instituição, metas, ações e objetivos capazes de transformar a realidade excludente, que possam promover o exercício da cidadania.

Parágrafo único. Deve-se verificar as necessidades do contexto no qual a escola está inserida, suas possibilidades de concretização e o respeito às diferenças e à diversidade. Por fim, elaborar projetos que oportunizem aos estudantes serem autores, resolvendo situações-problema, para que possam ajudar na construção de soluções de combate à violação de seus direitos.

Art. 9º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos das escolas que compõem o Sistema Municipal de Educação do Crato poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas, desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 10. A formação em/para Direitos Humanos deve abranger todos os envolvidos na escola, direta ou indiretamente, que contemple anseios da contemporaneidade, pois será uma oportunidade de ampliação de visões e ideias, de empoderamento e de formação dos sujeitos de direito a nível pessoal e coletivo.

Parágrafo único. Ademais, pensando em uma gestão democrática, é necessário que toda a comunidade escolar (desde os auxiliares de serviços gerais até a direção, bem como, os motoristas dos ônibus escolares) tenha conhecimento sobre a articulação entre Direitos Humanos e educação, para que possam pensar juntos em práticas e currículos que sejam efetivamente emancipadores.

Art. 11. A educação em Direitos Humanos poderá abordar as seguintes temáticas e/ou assuntos, dentre outros da atualidade nos currículos escolares, com enfoque histórico-crítico de caráter transformador para construção de uma sociedade solidária e democrática:

I - a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades de gênero, étnico raciais, cultural, social;

II - a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, a vivência, a globalidade e a sustentabilidade socioambiental;

III - racismo, homofobia, LGBTfobia, machismo, educação para o patrimônio;

IV - violências sociais, violência contra a mulher (Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340/2006), violência escolar/*bullying*;

V - a família plural e a escola, a cultura local, drogas, crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e Adolescente), idoso (Estatuto do Idoso) e o Estatuto da juventude;

VI - direitos fundamentais civis e políticos, meio ambiente, direitos sociais como moradia, saúde, trabalho, educação, previdência, assistência e outros;

VII - Direitos LGBTQ+, direitos dos povos indígenas, inclusão da pessoa com deficiência, direitos dos quilombolas e direitos dos imigrantes;

VIII - ações afirmativas, educação das relações Étnico-Raciais, estudo de História e Cultura Afro Brasileira e História e Cultura Africanas (Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008).

§ 1º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas, nos termos da Resolução 1/2004/CNE/CP.

§ 2º As convenções e tratados de Direitos Humanos internacionais ratificados pelo Brasil podem ser objeto de estudo, ensino e pesquisa pelos docentes e discentes da educação básica.

Art. 12. A produção de materiais didáticos contextualizados com foco na educação em/para os Direitos Humanos, respeitando cada faixa etária, pode ser proposta, tais como:

- I - Periódicos com as experiências das escolas;
- II - jogos, brinquedos didáticos e festivais;
- III - criação de apostilas, vídeos, grupos de troca de informação;
- IV - cartazes, cordéis, poemas, textos literários e paródias;
- V - produção de cartilhas que abordem conceito sobre Direitos Humanos.

Parágrafo único. Antes de pensar em material didático, que é de extrema importância na complementação da fala, das trocas de experiência mediadas pelo professor, é indispensável à Secretaria Municipal de Educação, de alguma forma, fornecer ou oportunizar a formação continuada desse profissional, garantir incentivo financeiro para que as escolas produzam esses materiais e manter parcerias com instituições, por exemplo, as universidades, para auxiliar os professores na produção dos materiais didáticos.

Art. 13. O Sistema Municipal de Educação do Crato promoverá capacitações para a formação para os profissionais da educação de forma continuada e permanente em Educação em/para Direitos Humanos.

Parágrafo único. O Conselho Municipal de Educação do Crato promoverá diálogo com as instituições de ensino superior existentes no município para que estas desenvolvam a Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação das diferentes áreas do conhecimento, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 14. A formação continuada para a Educação em/para Direitos Humanos poderá acontecer de diferentes formas e ambientes, desde que seja um espaço formativo/educativo:

I - deve acontecer a partir de diálogos, mesa redonda, troca de experiências, usando ambiente virtual e/ou presencial, ou mesmo híbrido;

II - em cursos para toda a rede que priorize a vivência dos Direitos Humanos na escola, abrindo espaços para o diálogo, a crítica, a compreensão e o respeito ao outro, enfim, para a democratização da escola;

III - inseridos nas próprias formações dadas pela SME aos professores, através espaços de centro de formações em parceria com a OAB, URCA ou outras Instituições credenciadas;

IV - nas próprias escolas, em associações dos profissionais, em parceria com as universidades locais, nos movimentos sociais, divulgando as experiências exitosas e buscando soluções para os desafios de forma coletiva e com orientação de profissionais especialistas;

V - de forma bimestral ou semestral com orientadores/formadores capazes, bem preparados e com suporte material de qualidade e suficiente.

Art. 15. As escolas e os demais órgãos que compõem o Sistema de Educação do Crato, bem como as instituições de pesquisa, deverão fomentar e divulgar experiências bem-sucedidas realizadas na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Art. 16. O Sistema Municipal de Educação do Crato, junto com a Secretaria Municipal de Educação e as escolas deverão criar projetos e programas, bem como aderir e incentivar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos, para efetivação da Educação em Direitos Humanos.

Art. 17. O Sistema Municipal de Educação realizará parcerias junto às Instituições de Ensino Superior que tenham ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como os movimentos sociais e a gestão pública.

Parágrafo único. Para efetivação do caput, além das instituições já citadas, pode-se ainda envolver outros parceiros, a saber: igrejas, associações e programas comunitários, órgãos do sistema judiciário, OAB, Defensoria Pública, Ministério Público, Conselho Tutelar, Conselhos de Direito, ONG's, Instituições filantrópicas, CRAS, CREAS, Empresas Privadas, Sindicato dos Servidores Públicos Municipais, SENAC, GRUNEC, Cáritas,

Imprensa local, o Governo e as diversas Secretarias no nível municipal, estadual e federal, as famílias e a própria sociedade civil, dentre outros que promovam os Direitos Humanos.

Art. 18. O Conselho Municipal de Educação fará o monitoramento dos projetos e ações da educação em/para Direitos Humanos desenvolvidas nas escolas por meio de:

I - levantamento semestral, ouvindo todos os envolvidos no processo;

II - realizando o diálogo permanente com a comunidade escolar;

III - pesquisa de opinião, com aplicação de questionários, ou mesmo, observação *in locus*;

IV - realizando encontros, reuniões e/ou visitas para acompanhar a culminância dos projetos realizados;

V - formando comissões que tenham representantes da gestão pública, dos movimentos sociais, da comunidade e da escola para acompanhar as ações desenvolvidas;

VI - acompanhando o calendário com ações de intervenção específicas;

VII - verificando os resultados da Educação em Direitos Humanos pela exposição das aprendizagens de todos, em intervalos de tempo a curto, médio e longo prazo, e

VIII - solicitando relatórios contendo ações e atividades desenvolvidas pelas escolas.

Art. 19. A divulgação das experiências bem sucedidas pelas escolas com a educação em/para Direitos Humanos no Crato com o apoio da SME poderá acontecer da seguinte maneira:

I - promoção de seminários, fóruns e conferência de educação, com o objetivo de divulgação das ações das escolas;

II - apresentação da produção de materiais na rede, alcançando, assim, todas as escolas do município (Públicas e Privadas);

II - divulgação nos meios de comunicação, sites oficiais, projetos itinerantes pelas escolas;

IV - realização de entrevistas e documentários, portfólios, anúncios em redes sociais digitais e panfletagem;

V - exposição dos resultados para a comunidade escolar e local, seja através da escrita científica com publicação de artigos, *e-books*, livros com a culminância de projetos;

VI - elaboração e divulgação de materiais que apresentem o trajeto das experiências exitosas, entre outras manifestações, na escola, em praças públicas, em associações, em integração com as outras escolas.

Art. 20. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

**Organização e coordenação**

Fernando Menezes Lima

Maria Dulcinea da Silva Loureiro

**Colaboração**

Ana Paula Mota Anchieta

Andrea Maria Façanha Venâncio

Antonia Severiano de Moura

Antonio Claudio Gregório

Arlane Markely dos Santos Freire

Brenda Maria Vieira Gonçalves

Brígida Maria Elias Peixoto

Diana da Silva

Edilene Pereira da Silva

Eli Linhares de Menezes Borges

Eliane Vieira Da Rocha

Emanuela de Moraes Silva

Fátima Maria do Nascimento

Francimar Gomes de Carvalho

Franistoni Silva Freitas

Jacson de Jesus da Silva

Juciléia Tavares Muniz

Juliana Oliveira de Malta

Kátia Maria Alexandre de Jesus

Lenyana Barbosa Peixoto

Luciene Ferreira Do Nascimento

Maria Aparecida do Nascimento

Maria Dálete Alves Lima

Maria Eliete Guedes

Maria Frankany Batista de Sousa Sá

Micaelle Siebra Novais

Patricia Alves da Silva

Rita de Cássia Moraes Negreiros

Robério Gomes Dos Santos

Rosilene Barbosa da Silva Melo

Socorro Márcia Gomes Torres

Vanessa Cristina Reis Macedo



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação confirmou a hipótese inicial de que a temática dos Direitos Humanos, bem como a educação em/para Direitos Humanos, ainda não está presente de forma sistematizada e organizada no contexto da rede pública de ensino da cidade do Crato.

Isso significa dizer que a presença efetiva e planejada na formação inicial e continuada dos professores(as) e integradas nos currículos e práticas dos educadores, conforme está prevista nas diretrizes e políticas nacionais, tais como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, por conseguinte, não tem efetividade na práxis dos professores do Sistema Municipal de Ensino do Crato-CE, pois os professores não obtiveram os conhecimentos de EDH em suas licenciaturas.

Entretanto, mesmo ainda não sendo uma prática efetiva na rede pública de ensino, podemos perceber, através das vozes dos professores, que há uma sinalização de existência da discussão dos Direitos Humanos nos momentos de planejamento e na realização de projetos pedagógicos, nos processos formativos e em suas práticas pedagógicas, ainda que de forma inicial e não sistemática.

Os professores são demandados a planejar e ensinar temas que, muitas vezes, não foram aprofundados nos cursos de licenciatura. Entretanto, a partir de suas interações durante o curso de formação, estes demonstraram que já participaram de alguma discussão ou palestra nos momentos formativos de planejamento, inclusive em situações ocorridas dentro da escola, em que ensejou falar sobre os Direitos Humanos.

Logo, a inclusão da EDH na formação continuada dos professores com fundamentação na sua práxis é uma necessidade urgente, a fim de que possam direcionar o trabalho pedagógico, a partir das próprias experiências, vivências, dúvidas e anseios dos educandos, por meio da problematização que transforma a sala de aula num espaço de reflexão, diálogo, análise e compreensão dos princípios, valores, atitudes e direitos, que propiciem a dignidade da pessoa humana, a democracia, a participação e o pluralismo que fundamenta uma sociedade livre, justa e solidária.

Nas situações que ocorreram verificar que essa discussão/reflexão ocorre na perspectiva da transversalidade, não apenas como uma disciplina isolada. Defendemos que a abordagem dos Direitos Humanos em sala de aula pode ocorrer tanto de forma interdisciplinar, disciplinar e transversal, perpassando todos os componentes curriculares da instituição de forma

mista, o que requer, por parte do corpo docente e administrativo da escola, uma compreensão da necessidade e importância do trabalho com Direitos Humanos.

Em meio a todos os fatos noticiados na mídia de negação de direitos à saúde, à educação, a moradia, ao saneamento básico, à alimentação, à segurança, à diversidade à violência contra crianças, jovens, mulheres, negros, comunidades indígenas, feminicídio, violência escolar, até mesmo a violência do próprio Estado que, com seu poder, reprime muitas formas de representação da educação libertadora, por exemplo, dentre tantos outros fatos que ocorrem, justificamos a tese aqui defendida de construção de um projeto de formação de EDH dos educadores de forma a integrar os Direitos Humanos em sua práxis docente.

Além do mais, houve uma mudança na autopercepção e na autoconsciência quanto aos Direitos Humanos como construção social, política e cultural da humanidade, tanto que a disciplina se tornou componente obrigatório da formação dos profissionais da educação, conforme no artigo 8º da Resolução 1/2012, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Reconhecemos que ainda precisam ser trilhados novos olhares e novas investigações acerca desse tema, para que se possa promover ações na escola com foco na EDH, a fim de que possa ser garantido aos discentes o desenvolvimento integral do sujeito de direito e, portanto, exercício pleno da cidadania, de forma democrática, solidária, justa, e que favoreça a dignidade da pessoa humana, independentemente de qualquer diferença, seja de religião, étnico-racial, gênero, identidade sexual, etc.

Para a efetividade dos Direitos Humanos, é de fundamental importância o papel da educação, numa concepção histórico-crítica por meio de uma visão contextualizada da EDH. Através da educação, é possível desenvolver a consciência de sujeitos de direitos e realizar o empoderamento de pessoas e grupos socialmente vulneráveis e excluídos, além de resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos, como demonstrado em todos os documentos internacionais e nacionais, para que seja enfrentadas e combatidas todas as formas de violência, autoritarismo, negacionismo, racismo e preconceitos arraigados nas bases estruturais e históricas da sociedade.

Nesse sentido, a presente pesquisa nos mostra que, além da necessidade da formação inicial e continuada voltada para a educação em Direitos Humanos, ainda existem os seguintes desafios:

a) implementar e articular o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais nº 1/2012/ CNE com as ações da política municipal de educação;

b) elaborar materiais pedagógicos, tanto para a formação de professores, quanto para educação infantil e ensino fundamental da rede municipal;

c) incentivar a produção de pesquisa pelos docentes sobre EDH relacionadas a suas práticas;

d) incorporar a EDH nos cursos superiores de formação de professores, bem como nos cursos de pós-graduação a nível *stricto sensu* e *lato sensu*, principalmente junto à Universidade Regional do Cariri (URCA), tendo em vista que é a instituição com maior número de professores graduados vinculados ao SME da cidade do Crato-CE;

e) desenvolver atividades diversas que promovam o diálogo e a formação interdisciplinar dos docentes, para contribuir com a desconstrução de visões vulgares do senso comum em que os Direitos Humanos são para defender bandidos. Pelo contrário, os Direitos Humanos são para todos e têm a ver com a afirmação histórica da dignidade da pessoa humana, do desenvolvimento integral da pessoa em sociedade, da cidadania, da defesa do Estado Constitucional de direito, da pluralidade de ideias, com a concretização de direitos e garantias fundamentais, a paz, a solidariedade, a igualdade, a resolução pacífica de conflitos, dentre outros.

Somente após a realização do curso, aconteceu a publicação da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, que realizou importante alteração legislativa do § 9º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso veio corroborar com o objetivo desta pesquisa, que com certeza será objeto para novas propostas de formação de professores, já que a mudança prescreve a inclusão nos currículos, como temas transversais, dos conteúdos relativos aos Direitos Humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado em cada nível de ensino.

Portanto, os resultados desta pesquisa nos permitiram observar que a transversalidade da educação em/para os Direitos Humanos, até hoje, ainda não foi implementada nem nos currículos, nos programas na formação, muito menos nas práticas docentes.

Acreditamos que essa implementação depende de mudança cultural, não apenas por força de leis, decretos e/ou convenções. Tal mudança cultural provém de um processo de educação problematizadora, de formação inicial e continuada, que priorizem novas racionalidades para além da técnica. Isso pode ser feito por meio da reflexão, da pesquisa e da prática como condições da práxis docente, além de novas perspectivas dialógicas para uma

mudança de consciência crítica, política, ética e solidária dos sujeitos como “ser-no-mundo” e com o mundo, possibilitando a dignidade dos sujeitos pela transformação de si e do mundo.

Por fim, não temos respostas prontas para as questões aqui propostas, porém já sabemos que a formação inicial e continuada dos professores em EDH é um instrumento que pode promover mudanças significativas no sentido de promover o respeito à diversidade, a concretização de direitos e garantias fundamentais, a paz, a solidariedade, a igualdade, a resolução pacífica de conflitos e a justiça social.

## REFERÊNCIAS

ALBEGARRIA, Bruno. **Histórias do Direito**: evolução das leis, fatos e pensamentos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. Pol. Públi. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**: polêmicas do nosso tempo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de Julho de 1934. **Constituição de 1934**. Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. **Constituição de 1946**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Constituição de 1967**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. **Constituição de 1937**. Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. **Constituição de 1824**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Presidência da República: Brasília, DF. Disponível em

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 05 janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Presidência da República: Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias... Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República: Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20192022/2021/Lei/L14164.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2021/Lei/L14164.htm#art1). Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm). Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm). Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

BRASIL. **Resolução nº1, 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 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BITTAR, Carla Bianca. **Educação e Direito Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CABRAL, Karina Melissa. **A judicialidade do direito à qualidade do ensino fundamental no Brasil**. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92282/cabral\\_km\\_me\\_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92282/cabral_km_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 ago. 2020.

CANDAU Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas**. In: BITTAR, Eduardo (org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 285-298.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis (RJ): DP et Alii Editora, 2008.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANELA JUNIOR, Osvaldo. **Controle Judicial de políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

CANEN, Ana; SANTOS, Angel Rocha dos. **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à Justiça**. Tradução Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988.

CARVALHO, Kildare. **Direito Constitucional**. 18. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2012.

CASTILHO, Ricardo. **Educação e direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

CEARÁ. **Lei n.º. 16,025, de 30 de maio de 2016.** Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016-2024). Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06-16>. Acesso em: 10 dez. 2021.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação história dos Direitos Humanos.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Acesso: 15 mai. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** **Cad. Pesqui.**, v. 116, jul. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 15 mai. 2020.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania.** São Paulo: Moderna, 2004.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são Direitos Humanos.** Editora Brasiliense: São Paulo, 1998.

DUARTE, Clotildes Fagundes. **Relações de ensino e o código do consumidor.** São Paulo: Oásis Jurídico: 2003.

ECHTERHOFF, Gisele. Direitos para todos e políticas públicas. *In:* ECHTERHOFF, Gisele. **Direitos humanos.** Curitiba: IESDE Brasil, 2016, p. 151-158.

**FIVE.** Cinco crianças, cinco religiões, (quase) cinco minutos. Disponível em: <https://youtu.be/hQRdLtB2mww>. Acesso: 20 jul. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo.** 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.



FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopes. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo “O livro dos abraços”. Porto Alegre: L&PM, 2002. **Revista prosa verso e arte**. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoearte.com/os-ninguens-eduardo-galeano/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GODSON, Ivo. **Currículo**: teoria e história. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOMES, Maria Tereza Uille. **Direito humano à educação e políticas públicas**. Curitiba: Juruá, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais; o Princípio educativo; Jornalismo**. Cadernos do cárcere. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, v. 2.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Diretoria de pesquisas. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 31 jul. 2021.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. **Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos**. Un estudio en 19 países. Parte II: Desarrollo en el currículo y textos escolares. San José: IIDH, 2003.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. **Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos**. Un estudio en 19 países. Parte III: Desarrollo en la formación de educadores. San José: IIDH, 2004.

KRUEGER, Eliane de Andrade; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Educação em direitos humanos: o percurso e o discurso na/da formação docente. *In*: ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Federa do Paraná, 2016. Disponível em: [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/06/Anexo91\\_Anped\\_EducDDHH\\_FormDocente.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/06/Anexo91_Anped_EducDDHH_FormDocente.pdf). Acesso em: 30 jul.2021.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, mai./ago. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano 30, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUÑO, Antonio Enrique Pérez. **Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitucion**. 6. ed. Madrid: Tecnos, 1999.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, jul./set. 2017.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. **Ensino Jurídico: formação e trabalho docente**. Curitiba: Juruá, 2007.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **O Direito à educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR. Em 2020, 69 países ainda criminalizam relações homoafetivas. 2020. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/em-2020-69-paises-ainda-criminalizam-relacoes-homoafetivas/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU Brasil. A ONU e os direitos humanos... Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/direitos-humanos/>. Acesso em: 18 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/direitos-humanos/>. Acesso em: 18 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/direitos-humanos/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

PACTO Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

PARENT IN SCIENCE. **Produtividade acadêmica durante a pandemia**: Efeitos de gênero, raça e parentalidade. Informativo Parent in Science COVID-19. Publicado em 03 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/>. Acesso em: 23 jul. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C; SILVA, V. B. **Intervenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PERUZZO, Pedro Pulzatto. **Direitos humanos para quem e por quê?** Disponível em: <http://www.justificando.com/2014/10/22/direitos-humanos-para-quem-e-por-que/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez., 2005.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

RIBEIRO, Djamilia. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ROQUE, Sebastião José. **História do Direito**. São Paulo: Ícone, 2007.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da pessoa humana**: conteúdo, trajetórias e metodologia. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo**. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos e Currículo. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. (org.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2014.

**VIDA MARIA.** De Marcio Ramos, com produção de Marcio Ramos e Joelma Ramos. Publicado em 23 de março de 2017 (mundial), curta metragem/ animação, 9 min. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4). Acesso em: 24 jul. 2021.

VÔLEI, Leila do. Por mais mulheres na política. **Correio Brasiliense**, 08 mar. 2020. Opinião. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaao/2020/03/08/internas\\_opiniaao,832829/artigo-por-mais-mulheres-na-politica.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaao/2020/03/08/internas_opiniaao,832829/artigo-por-mais-mulheres-na-politica.shtml). Acesso em: 22 jul. 2021.

WOLKMER, Antônio Carlos (org.). **Fundamentos da história do Direito**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

ZENAIDE, Maria de Nazaré. Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, Ana Maria *et al.* (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

## APÊNDICE A – CONVITE



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – MPEDU**

## CONVITE

**Prezados(as) professores (as), conselheiros(as) e técnicos(as) da SME e CME:**

Convidamos V. Sas. para participarem do nosso Curso de Formação Continuada para professores intitulado “Educação em/para os direitos humanos na Escola”, oferecido pelo Mestrado Profissional de Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEM), o Conselho Municipal de Educação do Crato (CME) e a Escola Superior de Advogados (ESA) da OAB, Subseção do Crato-CE, que contará com um seleto corpo docente e com um programa completo, com carga horária de 60h/a.

O curso terá como objetivos: **Elaborar uma resolução** que determine as diretrizes para o trabalho de educação para os direitos humanos no âmbito das escolas públicas do município do Crato, a partir do trabalho em conjunto com professores da rede pública municipal, conselheiros e técnicos do CME e sociedade civil organizada, a fim de promover uma mudança na autopercepção e na autoconsciência quanto ao ensino dos direitos humanos no cotidiano da escola; e **Discutir propostas de trabalho** para incorporar nas diretrizes da educação em/para os direitos humanos no âmbito da política do sistema municipal de ensino do Crato; **Apresentar propostas para os conteúdos** a respeito dos direitos humanos na escola; bem como, **Desenvolver competências** para pensar numa nova práxis dentro da escola que integre os direitos humanos à realidade social dos alunos.

Conscientes do período em que vivemos na contemporaneidade, lançamos o curso totalmente gratuito realizado pela plataforma Google Meet, no período de 25/02/2021 até 06/05/2021, com aulas síncronas e assíncronas, todas às quintas e sextas-feiras, das 19 às 21h. Temos limite de vagas por escola.

Período de inscrição: 11 de fevereiro a 04 de março de 2021, através do sistema de eventos da URCA. Façam o cadastro no sistema para a certificação. <http://cev.urca.br/siseventos/>

Criaremos um grupo no *WhatsApp* e uma sala de aula no Google *Classroom* para postagem dos textos e realização de atividades assíncronas.

Atenciosamente,

Prof. Fernando Menezes Lima e a Profa. Maria Dulcinea da Silva Loureiro.

Contatos pelo WhatsApp (88) 99907 7886 e e-mail: menezesf899@gmail.com

**APÊNDICE B – FOLDER DO CURSO**

**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
DO CRATO/CE  
EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA**

**Secretaria Municipal de Educação (SEM)  
Conselho Municipal de Educação do Crato (CME)  
Escola Superior de Advocacia-ESA/ OAB subseção do Crato**



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPEDU**

**Coordenação Pedagógica:**

**Prof. Fernando Menezes Lima e  
Profa. Maria Dulcinea da Silva Loureiro**

**CRATO – CE  
04 de março a 20 de maio de 2021**



Este é um Curso de Formação Continuada, com carga horária de 60h/a, para os professores efetivos da rede municipal do Crato, conselheiros, e técnicos da SME e CME do município do Crato – CE. Trata-se de uma ação de extensão do Mestrado Profissional de Educação da Universidade Regional do Cariri-URCA em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEM), o Conselho Municipal de Educação do Crato (CME) e a ESA/OAB, Subseção do Crato.

### **OBJETIVOS:**

A formação objetiva trazer aos participantes o conhecimento jurídico sobre os direitos humanos, visto que, diariamente, os docentes precisam ensinar e se relacionar com os diferentes sujeitos que adentram as escolas. Além disso, é imprescindível que o docente saiba lidar, no contexto pedagógico, com as discriminações, preconceitos e violências em relação à população negra, indígena, às mulheres, idosos, às pessoas de diferentes orientações sexuais, opções religiosas, ideológicas, políticas etc.



### **DINÂMICA DO CURSO:**

Serão realizados dezesseis encontros, com início em 04 de março e término em 20 de maio de 2021. Os encontros serão realizados às quintas e sextas-feiras, das 19:00 às 21:00 horas., por meio de plataforma digital síncrona (google meet) e criação de uma sala de aula virtual para realização de atividades práticas de forma assíncrona, realização de reuniões, palestras, oficinas e discussões com professores especialistas convidados, feedback das experiências práticas dos professores, realização de debates, atividades, envio de textos, artigos, livros, indicação de vídeos, trazer e discutir temas que giram em torno dos conceitos elementares dos direitos humanos nas normatizações internas e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e demais convenções internacionais pertencentes aos regimes internacionais de direitos humanos.

## APÊNDICE C – PLANO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO – PMPEDU**



<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA</b>
---

Projetos de intervenção na escola
-----------------------------------

Professora: Francione Charapa Alves
-------------------------------------

Período: 18/03/2021, das 19h às 21h
-------------------------------------

Local: Plataforma Google Meet
-------------------------------

### EMENTA

Estrutura de projetos de intervenção na área de direitos humanos em uma perspectiva interdisciplinar para aplicação em sala de aula da Educação Básica.

### OBJETIVO

- Compreender as diferenças e semelhanças entre projeto de pesquisa e projeto de intervenção; Elaborar projeto de intervenção interdisciplinar;
- Conhecer a estrutura de um projeto de intervenção;
- Discutir sobre temáticas para projetos de intervenção na Educação Básica, envolvendo os direitos humanos.

### ROTEIRO

- Apresentação e fala introdutória;
- Slides sobre projeto de intervenção na escola;
- Momento de debates e tira dúvidas.

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MALDANER, O. A. **O professor pesquisador: uma nova compreensão do trabalho docente. Espaços da Escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, n. 31, p. 5-14, 1999.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.



## APÊNDICE D – PLANO DE AULA DE DANIELLY CLEMENTE



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**  
**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO – PMPEDU**



<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA</b>
---

<b>Questões de gênero e diversidade sexual nas escolas</b>
Professora: Danielly Pereira Clemente
Período: 26/03/2021, 19h às 21h
Local: Plataforma Google Meet

### EMENTA

Histórico das opressões de gênero. Estudo dos termos e significados presentes na academia e nos movimentos sociais. Histórico das legislações protetivas da mulher e LGBTQIA+.

### OBJETIVO

- Fomentar a discussão de gênero e diversidade sexual no âmbito escolar;
- Promover o debate técnico acerca das violências de gênero como forma de violação de Direitos Humanos;

### ROTEIRO

- Acolhida e escuta dos professores;
- Apresentação dos marcos teóricos e dos principais conceitos que envolvem a temática
- Compartilhamento das formas de enfrentamento da violência de gênero no âmbito escolar.

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BEAUVOIR, S. **O Segundo sexo**: fatos e mitos; tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Oeiras: Celta Editora, 1999.
- CHAUÍ, M. **Repressão Sexual**: essa nossa (des)conhecida. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- DEL PRIORE, M. (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. A vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

## APÊNDICE E – PLANO DE AULA DO PROF. DR. PATRÍCIO MELO



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**  
**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO – PMPEDU**



<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA</b>
---

Tema da aula: Direitos Indígenas e os Direitos Humanos
--

Professores: Dr. José Patrício Pereira de Melo
--

Período: 29/04/2021, 19h às 21h
---------------------------------

Local: Plataforma Google Meet
-------------------------------

### EMENTA

Conceitos básicos de direitos humanos. Direitos indígenas. Agenda 2030. Identidade Cariri.

### OBJETIVO

Apoiar a ação docente dos professores da educação básica no trabalho com os diálogos entre os direitos humanos, os direitos dos povos indígenas e o direito a identidade.

### ROTEIRO

- Momento de escuta direcionado por fatos expostos sobre a história dos povos indígenas, incluindo os índios kariris.
- Principais conceitos sobre direitos humanos, direitos indígenas e a construção de identidades
- Orientações e indicações de leituras de documentos nacionais e internacionais, filmes, livros, artigos, e a cartilha de direito indígena.

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MELO, José Patrício Pereira Melo. Direitos humanos, bens ambientais protegidos no direito brasileiro e sua efetividade: diálogos conceituais. In: HERNANDEZ, Aníbal Alejandro Rojas et al. (org.). **Natureza e povos nas constituições Latino Americanas**. V. 3. Disponível em: <https://direitosocioambiental.org/livros/>. Acesso em: 29 abr. 2021.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que São Direitos Humanos**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1998.

SEN, Amartya. **O Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras: São Paulo, 2001.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

## APÊNDICE F – PLANO DE AULA DA PROFA. MARÍLIA PASSOS



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**  
**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO – PMPEDU**



<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA</b>
---

Direitos LGBT e Direitos Humanos
----------------------------------

Professora: Marília Passos Apoliano Gomes
---

Período: 08/04/2021 - 19h às 21h
----------------------------------

Local: Plataforma Google Meet
-------------------------------

### EMENTA

Mudanças sociais. Visibilidade e Movimentos sociais. Diversidade sexual. Gênero na perspectiva das Ciências Sociais. Transfobia. Direitos LGBT no Brasil e no Mundo.

### OBJETIVO

- Promover reflexões sobre o gênero e a diversidade sexual;
- Difundir informações importantes sobre os Direitos LGBT e suas implicações necessárias no contexto escolar.

### ROTEIRO

- Momento de escuta direcionado por fatos expostos pelos professores;
- Principais conceitos: gênero; diversidade sexual; direitos LGBT; homofobia e transfobia;
- Orientações para a prevenção e combate à violência de gênero e de diversidade sexual na escola.

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960b.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 11-42, 1998. Tradução de Pedro Maia Soares para versão do artigo "Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism", no Greater Philadelphia Philosophy Consortium, em setembro de 1990.

UTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

NATIVIDADE, Marcelo; JOCA, Alexandre. (org.). **Educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual: reflexões, projetos e experiências**. Fortaleza: UFC Virtual, 2015.

## APÊNDICE G – PLANO DE AULA DA PROFA. JAHYRA HELENA



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**  
**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO – PMPEDU**



<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA</b>
---

Cidadania feminina: mulheres na política
--

Professores: Jahyra Helena Pequeno dos Santos
---

Período: 30/04/2021 19h às 21h
--------------------------------

Local: Plataforma Google Meet
-------------------------------

### EMENTA

Conceitos básicos de democracia e direitos humanos. O direito ao voto feminino no Brasil. Plataforma de Pequim. Empoderamento e Cotas para as mulheres na política. As cotas como parte das políticas afirmativas. O trabalho docente na luta pela paridade entre homens e mulheres.

### OBJETIVO

- Promover reflexões para educação política;
- Apoiar a ação docente no trabalho de conscientização da paridade entre homens e mulheres nos diversos segmentos.

### ROTEIRO

- Principais conceitos: democracia, direitos humanos, Plataforma de Pequim legislação; cotas como política de reparação; e marcadores sociais de diferenças.

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARAÚJO, J. de A.; GIUGLIANI, B. **Por uma educação das relações étnico-raciais**. Revista de educação, ciência e tecnologia, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1833/1431>. Acesso em: 28 mar. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educ. Pesqui. [online]. 2003, vol. 29, n. 1, pp. 167-182. ISSN 1678-4634. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Ação Afirmativa em benefício da população negra. In: Universidade e Sociedade. **Revista do Sindicato ANDES Nacional**, n. 29, p. 46-52, mar. 2003. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-377708479.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SANTOS, Jahyra H. Pequeno. **Participação política feminina: a busca da igualdade de gênero**. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional). Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2015.

## APÊNDICE H – PLANO DE AULA DOS PROFESSORES ZULEIDE QUEIROZ E JARDEL SILVA



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO – PMPEDU



CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA
--

Políticas de ação afirmativa e Lei 10.639/03 na educação básica
---

Professores: Zuleide Fernandes de Queiroz e Jardel Pereira da Silva
---

Período: 22/04/2021 19h às 21h
--------------------------------

Local: Plataforma Google Meet
-------------------------------

### EMENTA:

O Estatuto da Igualdade Racial e marcadores legais, com ênfase nas Leis No. 10.639/2003 e a Lei No. 12.711/2012. A importância do ensino da história da África e dos povos indígenas. Conceituando ações afirmativas. As cotas como parte das políticas afirmativas. O trabalho docente na luta antirracista.

### OBJETIVO:

- Promover reflexões para educação étnico-racial;
- Apoiar a ação docente no trabalho de conscientização e combate ao racismo estrutural praticado nas escolas;

### ROTEIRO:

- Momento de escuta direcionado por fatos expostos pelos professores;
- Principais conceitos: racismo estrutural, legislação nacional e estadual antirracista; cotas como política de reparação; e marcadores sociais de diferenças;
- Orientações para a prevenção e combate à violência racista escolar – Evidências;

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARAÚJO, J. de A.; GIUGLIANI, B. *Por uma educação das relações étnico-raciais*. Revista de educação, ciência e tecnologia, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1833/1431>. Acesso em: 28 mar. 2021.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educ. Pesqui. [online]. 2003, vol.29, n.1, pp.167-182. ISSN 1678-4634. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Ação Afirmativa em benefício da população negra.** In: **Universidade e Sociedade.** Revista do Sindicato ANDES Nacional, nº 29, março de 2003. p.46-52. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-377708479.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

Crato/CE, 30 de Março de 2020.

## APÊNDICE I – PLANO DE AULA DO PROFESSOR DR. EMETÉRIO NETO



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**  
**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO – PMPEDU**



<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA</b>
---

<b>Preconceito e discriminação étnico-racial – Relações étnicas-raciais na escola</b>
---

<b>Professor: Dr. Emetério Silva de Oliveira Neto</b>
---

<b>Período: 16/04/2021 - 19h às 21h</b>
---

<b>Local: Plataforma Google Meet</b>
--------------------------------------

### EMENTA:

1. Definições de preconceito e discriminação; 2. O conceito “étnico-racial”: sentido e alcance; 3. As relações étnicas-raciais na escola; 4. A Lei de Racismo: Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989; 5. Racismo e homofobia/transfobia: o entendimento do STF; 6. Conclusões.

### OBJETIVOS:

- Compreender as diferenças existentes entre as expressões preconceito e discriminação;
- Apontar os males do preconceito e da discriminação para as relações sociais, em especial as relações no âmbito da Escola;
- Discutir os aspectos legislativos da questão racial no Brasil;
- Discutir os aspectos jurisprudenciais da questão racial no Brasil.

### ROTEIRO:

1. Introdução à temática a partir do contexto dos direitos humanos;
2. Apresentação dos tópicos elencados no conteúdo programático;
3. Momento de discussão e reflexão acerca do conteúdo apresentado e o papel da Escola no combate ao preconceito étnico-racial

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BONAVIDES, Paulo. Curso de direito constitucional. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

LIMA, Maria Nazaré. Relações Étnico-Raciais na Escola: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.

MOREIRA, Adilson José. **Tratado de Direito Antidiscriminatório**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

OLIVEIRA NETO, Emetério silva de. **Fundamentos do acesso à justiça: conteúdo e alcance da garantia fundamental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

Crato – CE, em 16 de abril de 2021.

**Professor Emetério Silva de Oliveira Neto**  
Doutor em Direito pela UFMG.  
Pós-doutorando em Direito pela UFC.



## APÊNDICE J – PLANO DE AULA DO PROF. RÁRISSON



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**  
**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO – PMPEDU**



<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA</b>
---

Direito ao meio ambiente e atualidades / Educação ambiental na escola
---

<b>Professor:</b> Rárisson Jardiel Santos Sampaio
---

<b>Período:</b> 23/04/2021 - 20h às 21h
---

<b>Local:</b> Plataforma Google Meet
--------------------------------------

### EMENTA:

**1.** Meio ambiente e direitos humanos: direitos transindividuais. **2.** Dignidade da pessoa humana e sua dimensão ecológica. **3.** Internacionalização da proteção ambiental. **4.** Estado Socioambiental de Direito (Direito, Ambiente E Sociedade). **5.** Princípios ambientais para a dignidade humana. **6.** Educação ambiental e acesso à justiça em matérias ambientais. **7.** Reflexões acerca da ética ambiental e os direitos da natureza. **8.** A questão climática e o papel da educação para uma nova sociedade.

### OBJETIVOS

- Compreender os diferentes aspectos do meio ambiente enquanto direito humano e fundamental;
- Apontar brevemente a construção da proteção ambiental a partir do contexto internacional;
- Discutir os princípios relacionados à dignidade humana na proteção do meio ambiente;
- Refletir acerca de questões ambientais atuais e o papel preponderante da educação para atuação estratégica.

### ROTEIRO

- 1.** Introdução à discussão situando o meio ambiente no contexto dos direitos humanos;
- 2.** Apresentação dos tópicos elencados no conteúdo programático;
- 3.** Momento de discussão e reflexão acerca do conteúdo apresentado e o papel da educação ambiental para a transformação social.

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BELCHIOR, Germana Parente Neiva. **Fundamentos epistemológicos do Direito Ambiental**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

BOSELMANN, Klaus. Direitos humanos, ambiente e sustentabilidade. **Revista do Centro de Estudos de Direito do Ordenamento, do Urbanismo e do Ambiente**, n. 21, v. 1, p. 9-38, 2008.

FIORILLO, Celso Antônio. **Curso de direito ambiental brasileiro**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. **Direito ambiental: introdução, fundamentos e teoria geral.** São Paulo: Saraiva, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. **Princípios do direito ambiental.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

Crato/CE, 21 de abril de 2021.

**Rárisson Jardiel Santos Sampaio**  
Professor

## APÊNDICE K – PLANO DE AULA DA PROFA. ANA LARISSA E PROF. PIETRO



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**  
**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO – PMPEDU**



<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA</b>
---

Liberdade Religiosa
---------------------

<b>Professores:</b> Ma. Ana Larissa da Silva Brasil e Dr. José Pietro Buono Nardelli Dellova
--

<b>Período:</b> 09/04/2021 - 20h às 21h
---

<b>Local:</b> Plataforma Google Meet
--------------------------------------

### EMENTA

**1.** Liberdade religiosa. **2.** Intolerância. **3.** O papel da escola e dos educadores na promoção da liberdade religiosa.

### OBJETIVOS

- Verificar entre os professores e professoras se já presenciaram atos de intolerância religiosa;
- Analisar o papel da escola no esforço de promover a liberdade religiosa;
- Questionar se existe um modelo pronto para lidar com assuntos nessa seara;
- Conhecer as competências específicas quanto ao ensino religioso, a partir do texto da Base Nacional Comum Curricular.

### ROTEIRO

1. Introdução à discussão a partir de perguntas sobre casos de intolerância religiosa na escola;
2. Apresentação do vídeo Five - Cinco crianças, cinco religiões, (quase) cinco minutos;
3. Momento de discussão e reflexão acerca do papel do educador na promoção da liberdade religiosa na escola;

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf).

Acesso em: 02 abr. 2021.

**Five:** cinco crianças, cinco religiões, (quase) cinco minutos. Disponível em:

<https://youtu.be/hQRdLtB2mwk>. Acesso em: 02 abr. 2011.

PAES, Ana Carolina Greco, MASTELLINI, Sérgio. O ensino religioso e a liberdade de consciência no Brasil. **Encontro de ensino, pesquisa e extensão**. Presidente Prudente: 2012.

Crato/CE, 09 de abril de 2021.

**Ana Larissa da Silva Brasil**  
Professora

## APÊNDICE L – PLANO DE AULA DA PROFA. SARAH CARNEIRO



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**  
**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO – PMPEDU**



<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA</b>
---

Direito ao meio ambiente e atualidades / educação ambiental na escola
---

Professora: Sarah Carneiro Araújo Fermanian
---

Período: 23/04/2021 19h às 21h
--------------------------------

Local: Plataforma Google Meet
-------------------------------

### EMENTA

A Proteção Constitucional do Meio Ambiente. O Direito Fundamental ao Meio Ambiente Ecologicamente Equilibrado. Dano Ambiental e Reparação. Previsão Constitucional: Cumulatividade das Sanções. Responsabilidade Civil em Matéria Ambiental. Formas de Reparação do Dano Ambiental. Responsabilidade Objetiva por Dano Ambiental e Teoria do Risco Integral. O papel da Participação Popular e da Educação Ambiental na defesa do Meio Ambiente. Denúncias por danos ambientais.

### OBJETIVOS

- Promover o conhecimento sobre o direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e sobre o dano ambiental e suas formas de reparação;
- Auxiliar às instituições educativas a promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;
- Apoiar a ação docente em manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

### ROTEIRO

- Previsão constitucional do Direito Fundamental ao Meio Ambiente Ecologicamente Equilibrado.
- Conceituação de Dano Ambiental e suas formas de reparação: cumulatividade das Sanções.
- Explicação sobre a Responsabilidade Objetiva por danos ambiental, e a aplicabilidade da Teoria do Risco Integral.
- Destaque do papel da Participação Popular e da Educação Ambiental na defesa do Meio Ambiente.
- Orientações sobre denúncias por danos ambientais.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Curso de direito ambiental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

FIORILLO, Celso Antônio. **Curso de direito ambiental brasileiro**. São Paulo: Saraiva.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito ambiental brasileiro**. São Paulo. Malheiros.

MILARÉ, Édis. **Direito do ambiente**: doutrina, jurisprudência, glossário. São Paulo: Revista dos Tribunais.

SILVA, José Afonso. **Direito ambiental constitucional**. São Paulo: Malheiros.

Crato/CE, 09 de abril de 2021.

**APÊNDICE M – PLANO DE AULA DAS PROFESSORAS DRA. ZULEIDE  
QUEIROZ E GEYSA MENDONÇA**



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO – PMPEDU**



**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA**

Violência escolar/ bullying

Professores: Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz e a Profa. Mestranda Geysa Cachate Araújo de Mendonça

Período: 15 /04/2021, 19h às 21h

Local: Plataforma Google Meet

**EMENTA**

Conceitos básicos de violência. Violência nos espaços institucionais. Violência na escola. Como prevenir e atuar em contextos de violência escolar.

**OBJETIVO**

Apoiar a ação docente no trabalho de prevenção e combate à violência escolar e práticas de bullying.

**ROTEIRO**

- Momento de escuta direcionado por fatos expostos pelas professoras;
- Principais conceitos sobre violência com ênfase no contexto escolar; (ZULEIDE)
- Formas de bullying, fatores que motivam o comportamento do bullying, atores do bullying; (GEYSA)
- Orientações para a prevenção e combate à violência escolar - Evidências (ZULEIDE E GEYSA).

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ASSIS, Simone Gonçalves. (org.) **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; FIOCRUZ, 2010.

CALBO, Adriano Severo *et al.* Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. **Contextos Clínicos**, n. 2, v. 2, p. 73-80, jul./dez. 2009.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, set./dez. 2010.

Crato/CE, 15 de abril de 2020.

## APÊNDICE N – PLANO DE AULA DO PROF. CRISTÓVÃO TEIXEIRA



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**  
**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO – PMPEDU**



<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA</b>
---

Educação em Direitos Humanos e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
---

Professor: Cristóvão Teixeira Rodrigues Silva
---

Período: 23/04/2021, 16h às 18h
---------------------------------

Local: Plataforma Google Meet
-------------------------------

### EMENTA

Conceito de Educação em Direitos Humanos – EDH; Fundamentos e dimensões da Educação em Direitos Humanos – EDH; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH; Cultura de Direitos Humanos.

### OBJETIVO

- Entender os conceitos centrais sobre Educação em Direitos Humanos – EDH;
- Apresentar os principais delineamentos sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH;
- Promover reflexões críticas sobre as possibilidades de uma Educação em e para Direitos Humanos – EDH.

### ROTEIRO

- Principais conceitos: educação, compreensão, Direitos Humanos, Dimensões da Educação em Direitos Humanos, estrutura do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cultura de Direitos Humanos;
- Momentos intercalados de participação para compartilhamento das experiências educativas e possibilidade de EDH.

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

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, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. PROCESSO: 23001.000158/2010-55. **Parecer e Projeto de Resolução que Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília (DF), 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, Eduardo (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.
- CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Direitos Humanos e Educação: a formação docente como um direito. FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. (org.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2014.
- CHAVES, Eduardo O. C. A Filosofia da Educação e a Análise de Conceitos Educacionais. **Repositório Institucional da UFSC**, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/praxis/123>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- FLORES, Herrera Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LUÑO, Antonio Enrique Pérez Luño. **Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución**. 6. ed. Madrid: Tecnos, 1999.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos e Currículo. *In*: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. (org.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2014.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré. Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. *In*: RODINO, Ana Maria. *et al.* (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.
- TOSI, Giuseppe. Os direitos humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. *In*: ZENAIDE, M. de N. *et al.* **A formação em Direitos Humanos na universidade**: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2005.

Juazeiro do Norte/CE, 23 de abril de 2021.



## APÊNDICE O – PLANO DE AULA SOBRE DIREITOS SOCIAIS



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**  
**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO – PMPEDU**



<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA</b>
---

Direitos Sociais (saúde, educação, moradia, trabalho, previdência, etc.)
Professores: Diana Melissa Ferreira Alves Diniz, José Sarto Fulgêncio de Lima Filho e Ivanna Pequeno dos Santos
Período: 11/03/2021, das 19h às 21h
Local: Plataforma Google Meet

### EMENTA

Introdução aos Direitos Sociais: Conceito e Evolução Histórica. Direitos Sociais Laborais no Brasil e no mundo. A Previdência Social e questões atuais sobre o Direito Previdenciário.

### OBJETIVO

- Promover reflexões para a importância dos direitos sociais.
- Apoiar a ação docente no trabalho de conscientização e compreensão dos direitos sociais.

### ROTEIRO

- Momento de escuta direcionado por fatos expostos pelos professores;
- Principais conceitos: direitos sociais; direitos trabalhistas; previdência social;
- Orientações sobre as transformações da Previdência Social no Brasil.

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

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

Brasília, 5 out. 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 03 mar. 2021.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 21 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

MORAES, Renato Quartim de. A evolução histórica do Estado Liberal ao Estado democrático de Direito e sua relação com o constitucionalismo dirigente. **Revista de Informação**

**Legislativa**, Brasília, v. 51, n. 204, p. 269-285, out./dez. 2014. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/509938>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. **História do direito do trabalho no Brasil**: curso de direito do trabalho, volume I, parte II. São Paulo: LTr, 2017.

Crato/CE, 30 de março de 2020.

## APÊNDICE P – PLANO DE AULA SOBRE DIREITOS FUNDAMENTAIS



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**  
**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO – PMPEDU**



<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA</b>
---

Direitos e Garantias Fundamentais
-----------------------------------

Professores: Fernando Antonio Castelo Branco Sales Junior e Djamiro Ferreira Acipreste Sobrinho
---

Período: 05 /03/2021, das 19h às 21h
--------------------------------------

Local: Plataforma Google Meet
-------------------------------

### EMENTA

Direitos do Homem. Direitos Humanos. Direitos Fundamentais. Características. Histórico. Relação com o Regime Democrático. Problemas e desafios de sua efetivação no Brasil.

### OBJETIVO

- Promover reflexões sobre a importância da defesa e do exercício dos direitos e liberdades fundamentais;
- Apoiar a ação docente no trabalho de informar, promover, proteger e exercer os direitos e garantias da dignidade humana.

### ROTEIRO

- Momento de escuta direcionado por fatos expostos pelos professores;
- Principais conceitos, características e histórico.
- Debate sobre os desafios da efetivação e proteção dos direitos no Brasil.
- Orientações sobre o trabalho com tema nas escolas, junto a crianças e adolescentes.

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CANOTILHO, J. J. Gomes; MOREIRA, Vital. **Fundamentos da Constituição**.

Coimbra: Coimbra Editora, 1991.

COELHO, Inocêncio Mártires. **Direitos Individuais e Coletivos na Constituição de 1988**.

**Revista de Informação Legislativa**, nº 115, 1992.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 10. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1995.

Crato/CE, 05 de março de 2020.

**APÊNDICE Q – PLANO DE AULA DOS PROFESSORES DRA. ZULEIDE QUEIROZ  
E JARDEL SILVA**



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO – PMPEDU**



**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA**

Políticas de ação afirmativa e Lei 10.639/03 na educação básica

Professores: Zuleide Fernandes de Queiroz e Jardel Pereira da Silva

Período: 10/05/2021, das 19h às 21h

Local: Plataforma Google Meet

**EMENTA**

O Estatuto da Igualdade Racial e marcadores legais, com ênfase nas Leis No. 10.639/2003 e a Lei No. 12.711/2012. A importância do ensino da história da África e dos povos indígenas. Conceituando ações afirmativas. As cotas como parte das políticas afirmativas. O trabalho docente na luta antirracista.

**OBJETIVO**

- Promover reflexões para educação étnico-racial;
- Apoiar a ação docente no trabalho de conscientização e combate ao racismo estrutural praticado nas escolas.

**ROTEIRO**

- Momento de escuta direcionado por fatos expostos pelos professores;
- Principais conceitos: racismo estrutural, legislação nacional e estadual antirracista; cotas como política de reparação; e marcadores sociais de diferenças;
- Orientações para a prevenção e combate à violência racista escolar – Evidências.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAÚJO, J. de A.; GIUGLIANI, B. Por uma educação das relações étnico-raciais. **Revista de educação, ciência e tecnologia**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1833/1431>. Acesso em: 28 mar. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.** [Online]. 2003, vol. 29, n.1, pp.167-182. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Ação Afirmativa em benefício da população negra. In: Universidade e Sociedade. **Revista do Sindicato ANDES Nacional**, n. 29, mar. 2003. p. 46-52. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-377708479.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

**APÊNDICE R – PLANO DE AULA DO PROF. FERNANDO MENEZES E JOÃO ADOLFO**



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO – PMPEDU**



**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA**

Direitos Humanos: conceitos gerais para uma cultura de paz
Professores: Fernando Menezes Lima e João Adolfo Ribeiro Bandeira
Período: 04/03/2021, das 19h às 21h
Local: Plataforma Google Meet

**EMENTA**

Pretende-se construir uma disciplina com o tema dos Direitos Humanos que discuta, de forma interdisciplinar, a construção desse conceito e as principais questões identitárias e territoriais que dialogam com esta temática. Além de realizar um aprofundamento teórico em relação ao tema proposto, pretende-se também contextualizar as reflexões da disciplina com a realidade e sua importância na construção de uma cultura de paz fundada numa educação em e para os Direitos Humanos.

**OBJETIVO**

Discutir sobre a construção histórica e política dos Direitos Humanos e seu processo de inserção na educação;  
Discutir sobre os diálogos e aproximações entre as questões identitárias, territoriais e os Direitos Humanos;  
Refletir sobre as principais violações de Direitos Humanos em curso atualmente no Brasil e na região do Cariri.

**ROTEIRO**

- Momento de exposição de conteúdo e conceitos;
- Debate em grupo sobre práticas e perspectivas da educação em e para direitos humanos.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2004.  
COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo, SP: Saraiva, 2017.  
FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 2011.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

ACSELRAD, Gilberta. **Avessos do prazer**: drogas, AIDS e direitos humanos. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

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

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

TUVILLA RAYO, José. **Educação em direitos humanos**: rumo a uma perspectiva global. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Crato/CE, 30 de fevereiro de 2021.

## APÊNDICE S – PLANO DE AULA DA PROFA. AMANDA FERNANDES



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**  
**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO – PMPEDU**



<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b>
---

Democracia, cidadania e direitos humanos
--

Professora: Cícera Amanda Guilherme Fernandes
---

Período: 30/04/2021, das 19h às 21h
-------------------------------------

Plataforma: Google Meet
-------------------------

### EMENTA

Democracia e cidadania: para falar em sala de aula. A modernidade e os tempos líquidos dentro do processo de globalização em Zygmunt Bauman. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento sob a ótica de Boaventura de Sousa e Marilena Chauí. Propostas de atividades práticas.

### OBJETIVOS

- Debater sobre a necessidade da discussão em sala dos temas: Democracia e cidadania;
- Apresentar nos autores propostos, vias teóricas de discussão;
- Demonstrar possibilidades práticas de implementar atividades onde os alunos possam exercitar a cidadania.

### METODOLOGIA

As atividades ocorrerão no ambiente virtual do Google Meet, sendo que o link para acesso à sala será disponibilizado pela coordenação do curso. Os slides e o texto de apoio e consulta serão disponibilizados ao final da aula.

### REFERÊNCIAS:

- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Zahar. Rio de Janeiro, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Zahar. Rio de Janeiro, 2007.
- FERNANDES, Cícera Amanda Guilherme e FREITAS, Ramiro Ferreira. El camino de la participación popular para la consolidación de la democracia. **Revista de la Facultad de Derecho Centro de Investigaciones Socio-Jurídicas**, NOVUM JUS, v. 12, n. 2, Bogotá, 2018. Disponível em: <https://novumjus.ucatolica.edu.co/issue/view/137>
- SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. Cortez. São Paulo, 2013.

Crato/CE, 30 de março de 2020.

## APÊNDICE T – PLANO DE AULA DAS PROFESSORAS GABRIELLY ARAÚJO E CARMINHA MACEDO



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO – PMPEDU**



<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA</b>
---

<b>Direitos das Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos</b>
---

Professores: Antônia Gabrielly Araújo dos Santos e Francisca Carminha de Lima Macedo
--

Período: 25/03/2021, das 19h00min às 21h00min
---

Local: Plataforma Google Meet
-------------------------------

### EMENTA

Evolução História dos Direitos das Crianças e Adolescentes. A Carta Constitucional de 1988, a qual afasta a doutrina da situação irregular até então vigente, assegurou às crianças e aos adolescentes, com absoluta prioridade, direitos fundamentais, determinando à família, à sociedade e ao Estado o dever legal e concorrente de assegurá-los. Lei n.8.069/1990 Regulamenta e busca dar efetividade à norma constitucional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, microssistema aberto de regras e princípios, fundado em três pilares básicos: 1) criança e adolescente são sujeitos de direito; 2) afirmação de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, e, portanto, sujeito a uma legislação especial; 3) prioridade absoluta na garantia de seus direitos fundamentais.

### OBJETIVO

- Compreender os principais direitos e garantias assegurados as crianças e aos adolescentes;
- Verificar os direitos fundamentais insculpidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.8.069/1990)
- Analisar os desafios contemporâneos de efetividade de acesso à Educação de crianças e adolescentes.

### ROTEIRO

- Exposição dialogada sobre os principais conceitos: doutrina da situação irregular, da proteção integral, criança e adolescente, Momento de escuta direcionado por fatos expostos pelos professores; abordar as conquistas de direitos e deveres dos seres em situação peculiar de desenvolvimento.
- Debates orais sobre a situação contemporânea de Acesso à Educação de Crianças e Adolescentes.

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTCA, 2011.

- CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CUSTÓDIO, André Viana. **Teoria da Proteção Integral: pressuposto para a compreensão do direito da criança e do adolescente**. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/657/454>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997
- MACIEL, K. R. F. L. A.; CARNEIRO; GOMES, R.M.X.; AMIN; RODRIGUE, A. **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. São Paulo: Editora Saraiva, 2019.
- MONFREDINI, Maria Isabel. Criança e Adolescente: proteção e garantia dos direitos. **Universitas**, n. 2, v. 3, p. 57-84, jul./dez. 2016.
- VERONESE, Josiane Rose Petry. A Proteção integral da criança e do adolescente no Direito Brasileiro. **Rev. TST**, Brasília, v. 79, n. 1, jan./mar. 2013.

Crato/CE, 30 de março de 2020.



## APÊNDICE U – CERTIFICADO DOS PARTICIPANTES



URCA  
Universidade Regional do Cariri



SECRETARIA DA  
CIÊNCIA, TECNOLOGIA  
E EDUCAÇÃO SUPERIOR  
GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

### Certificado

Certificamos que Arlane Markely dos Santos Freire participou do **CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS**, realizado pelo(a) Universidade Regional do Cariri -URCA, no período de 04 de março a 20 de maio de 2021, perfazendo um total de 60 hora(s).

Fernando Menezes Lima  
Ministrante

Cícera Nunes  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação

## APÊNDICE V – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DOS DADOS BÁSICOS DOS COLABORADORES DA PESQUISA

p/11/2021 15:27

QUESTIONÁRIO: DADOS BÁSICOS DOS COLABORADORES DA PESQUISA

### QUESTIONÁRIO: DADOS BÁSICOS DOS COLABORADORES DA PESQUISA

Prezado professor (a), conselheiro(a), técnico(a):

O presente questionário, que integra uma pesquisa em andamento junto ao Mestrado Profissional em Educação da URCA, tem por objetivo investigar suas impressões acerca da educação em direitos humanos no âmbito da rede municipal do Crato. Para tanto, sua contribuição é de grandiosa valia. Desde já agradeço disponibilidade e colaboração. Está garantido o direito de anonimato e sigilo dos participantes. Pesquisador responsável: Fernando Menezes Lima. Orientadora: Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro. Obrigado por sua colaboração

---

\*Obrigatório

1. Nome completo: \*

---

---

---

---

---

2. Endereço residencial: \*

---

3. Telefone fixo

---

4. Telefone celular \*

---

5. E-mail: \*

---

01/11/2021 15:27

QUESTIONÁRIO: DADOS BÁSICOS DOS COLABORADORES DA PESQUISA

## 6. Faixa etária: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 20 anos
- De 20 a 39 anos
- De 40 a 59 anos
- Mais de 60 anos

## 7. Curso em que se graduou? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Bacharelado
- Licenciatura

## 8. Que curso se gradou? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Pedagogia
- Letras
- Matemática
- História
- Geografia
- Biologia
- Química
- Física
- Outro: \_\_\_\_\_

01/11/2021 15:27

QUESTIONÁRIO: DADOS BÁSICOS DOS COLABORADORES DA PESQUISA

9. Que Instituição você se graduou? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- URCA
- UECE
- UVA
- UFC
- UFCA
- Outro: \_\_\_\_\_

10. Ano de sua conclusão ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Antes do ano 2000
- De 2000 a 2005
- De 2006 a 2010
- De 2011 a 2015
- De 2016 a 2020

11. Você fez Pós-graduação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Cursando

01/11/2021 15:27

QUESTIONÁRIO: DADOS BÁSICOS DOS COLABORADORES DA PESQUISA

12. Especifique seu curso de pós-graduação

---

---

---

---

---

13. Qual o seu tempo de experiência profissional docente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 01 ano
- De 01 a 05 anos
- De 05 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos

14. Escola/Instituição você trabalha atualmente \*

---

---

---

---

---

QUESTÕES REFERENTES À  
FORMAÇÃO EM/PARA DIREITOS  
HUMANOS

Está garantido o direito de anonimato e sigilo dos participantes. Pesquisador responsável: Fernando Menezes Lima. Orientadora: Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro. Obrigado por sua colaboração

15. Você tem alguma formação em direitos humanos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

01/11/2021 15:27

QUESTIONÁRIO: DADOS BÁSICOS DOS COLABORADORES DA PESQUISA

16. Se sim, qual formação você fez?

---

17. Na sua escola, existem momentos sistemáticos de estudo e formação em direitos humanos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

18. Se sim, qual?

---

---

---

---

---

19. Se não, porque não acontece na sua escola?

---

---

---

---

---

20. Você tem feito outras atividades ( cursos, palestras, oficinas, grupos de estudo) referentes ao seu desenvolvimento profissional como educador para integrar direitos humanos na sua práxis? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

01/11/2021 15:27

QUESTIONÁRIO: DADOS BÁSICOS DOS COLABORADORES DA PESQUISA

21. Se sim, quais? \*

---

---

---

---

---

22. Você trabalha com os direitos humanos de que forma? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- interdisciplinar
- com conteúdos
- transversal
- disciplina
- quando surgem situações-problema
- com projetos permanentes
- nunca trabalha
- outras formas

23. Outras formas, quais?

---

---

---

---

---

### OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO

Está garantido o direito de anonimato e sigilo dos participantes. Pesquisador responsável: Fernando Menezes Lima. Orientadora: Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro. Obrigado por sua colaboração.

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

## APÊNDICE W – QUESTIONÁRIO PARA A ELABORAÇÃO DA RESOLUÇÃO

01/11/2021 15:33

Resolução de educação em/para Direitos Humanos - CRATO-CE

### Resolução de educação em/para Direitos Humanos - CRATO-CE

Contribuições para a elaboração da Resolução específica com as Diretrizes para a educação em/para direitos humanos no domínio do Sistema Municipal de Ensino do Crato-CE

Suas contribuições serão muito importantes para a confecção da referida resolução

**\*Obrigatório**

1. Nome completo \*

---

---

---

---

---

2. Escola/Instituição \*

---

---

---

---

---

3. Você acha que o sistema de ensino do Crato deve promover a efetivação da Educação em/para Direitos Humanos, implicando a produção e adoção sistemática dessas diretrizes por todas as pessoas envolvidas nos processos educacionais no âmbito do seu sistema? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Talvez



01/11/2021 15:33

Resolução de educação em/para Direitos Humanos - CRATO-CE

4. Por que você acha importante a educação em/para direitos humanos ser integrada ao currículo escolar das escolas do Crato? \*

---

---

---

---

---

5. Que temas ou temáticas você julga ser necessárias nas diretrizes do Crato? \*

---

---

---

---

---

6. Quais os princípios e ou valores devem estar presentes na educação em direitos humanos no Crato? \*

---

---

---

---

---

7. Você acha que a formação em/para direitos humanos deve ser promovida pela Secretaria de Educação?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Talvez

01/11/2021 15:33

Resolução de educação em/para Direitos Humanos - CRATO-CE

8. Em caso afirmativo como e onde devem acontecer essas formações no Crato? \*

---

---

---

---

---

9. Você acha que os cursos de formação

*Marcar apenas uma oval.*

Opção 1

10. Com quem a Secretaria pode buscar parcerias para desenvolver a formação no Crato? \*

---

---

---

---

---

11. Você acha que deve haver formação para outros segmentos da escola, inclusive funcionários? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim  
 Não  
 Talvez

01/11/2021 15:33

Resolução de educação em/para Direitos Humanos - CRATO-CE

12. Quem mais deve ser contemplado pela formação de educação em direito humanos no Crato? \*

---

---

---

---

---

13. Quais as dimensões a educação em/para direitos humanos devem contemplar na busca da formação integral e do desenvolvimento humano para cidadania? \*

---

---

---

---

---

14. Qual (ais) devem ser os objetivos da educação em/para direitos humanos no âmbito do Sistema de ensino do Crato? \*

---

---

---

---

---

15. Qual deve ser a estratégia que o conselho municipal de educação deve traçar para monitorar e acompanhar a concretização dessas diretrizes no Crato? \*

---

---

---

---

---

01/11/2021 15:33

Resolução de educação em/para Direitos Humanos - CRATO-CE

16. Você acha que a educação em /para direitos humanos deve orientar a construção do projeto político pedagógico, do regimentos escolar e dos demais instrumentos pedagógicos da escola? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Talvez

17. De que forma isso pode acontecer? \*

---

---

---

---

---

18. Como promover e divulgar experiências bem sucedidas pelas escolas com a educação em/para direitos humanos no Crato? \*

---

---

---

---

---

19. Que políticas de produção de materiais didáticos poderiam ser propostas para a criação desses materiais na escola? \*

---

---

---

---

---

01/11/2021 15:33

Resolução de educação em/para Direitos Humanos - CRATO-CE

20. Você acha importante o diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Talvez

21. Que movimentos sociais as escolas e a Secretaria de Educação podem manter parcerias no Crato para promoção da EDH? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Opção 1

22. Qual a melhor forma para inserção da educação em direitos humanos no currículo escolar escola? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente  
 como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar  
 de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade  
Outro:  \_\_\_\_\_

23. Que outra forma você sugere para a inserção da educação em direitos humanos no currículo escolar? \*

---

---

---

---

---

01/11/2021 15:33

Resolução de educação em/para Direitos Humanos - CRATO-CE

24. Que outros assuntos, ainda, poderiam ser tratados na Resolução das diretrizes para a educação em/para direitos humanos do Crato? Fique a vontade para dar novas sugestões, mas justifique-as. \*

---

---

---

---

---

25. *Marcar apenas uma oval.*

Opção 1

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE X - ROTEIRO DE ENTREVISTA – TÉCNICO(A) /FORMADOR(A) SME

1. O que você sabe sobre educação em Direitos Humanos?
2. Onde você adquiriu os conhecimentos sobre Direitos Humanos?
3. Cite as principais estratégias de formação/experiências pedagógicas que você teve no âmbito da educação em Direitos Humanos.
4. Como você trabalha os Direitos Humanos na sala de aula?
5. Que dificuldades didático-pedagógicas você enfrenta como professor(a) para trabalhar com Direitos Humanos?
6. Quais desafios didático-pedagógicos você enfrenta na sua função para trabalhar a educação em Direitos Humanos na escola?
7. Você considera importante trabalhar os Direitos Humanos com os alunos na Educação Básica?
8. Você já se deparou com situações em sala de aula em que tenha sentido a necessidade de maior conhecimento dos Direitos Humanos?
9. Você teria interesse em participar de uma formação para trabalhar os Direitos Humanos em sala de aula? Em caso afirmativo, teria dificuldades para trabalhar com as tecnologias da *Internet*?
10. Quais propostas de conteúdo/temáticas você sugere para o curso de formação em Direitos Humanos?

### **Obrigado por sua colaboração.**

Está garantido o direito de anonimato e sigilo dos participantes.

Pesquisador responsável: Fernando Menezes Lima Orientadora: Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro

**APÊNDICE Y – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_,

concordo, de livre e espontânea vontade, em participar da pesquisa intitulada: “**Efetividade da política pública de educação em/para direitos humanos no âmbito da rede municipal do Crato: a formação inicial e continuada como condição *sine qua non* para a educação em Direitos Humanos**”, do pesquisador Prof. Fernando Menezes de Lima, sob orientação da Profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro.

Declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, sobre o problema investigado, as justificativas, os objetivos, os procedimentos a serem utilizados e as principais contribuições do estudo. Foi dada garantia de receber resposta e esclarecimento a qualquer dúvida sobre perguntas, procedimentos, benefícios e outros assuntos. Fui esclarecido de que caso surjam novas perguntas sobre esse estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável através de contato telefônico ou *e-mail*. Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do proposto e aceito participar deste estudo, contribuindo nas fases da pesquisa que requerem minha participação.

A minha assinatura neste documento certifica meu consentimento e esclarecimento sobre o estudo e dá autorização ao responsável pela pesquisa encaminhar este termo comprovando meu aceite e participação no estudo.

Crato - CE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante

Pesquisador: Prof. Fernando Menezes Lima

Telefone: (88) 999077886

E-mail: fernando.menezes@urca.br



## APÊNDICE Z - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDO /PESQUISA - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Crato - CE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Ao Ilustríssimo(a) Secretário(a) de Educação do Município do Crato  
Sr. \_\_\_\_\_.

Ao cumprimentá-lo (la) cordialmente, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a pesquisa intitulada “**Efetividade da política pública de educação em/para direitos humanos no âmbito da rede municipal do Crato: a formação inicial e continuada como condição *sine qua non* para a educação em direitos humanos**”, do pesquisador Prof. Fernando Menezes de Lima, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro.

A pesquisa em andamento é vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA. Tem como objetivo geral: investigar “se e como” a educação em direitos humanos que está garantida nas diretrizes e políticas nacionais tem efetividade na práxis dos professores do Sistema Municipal de Ensino do Crato - CE. Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa se propõe a apresentar a educação em direitos humanos no contexto histórico normativo das constituições brasileiras e âmbito internacional; analisar a relação entre ensino e direitos humanos no campo da prática dos professores do ensino fundamental do Crato, a partir da narrativa de experiências dos participantes da formação inicial e continuada relacionada à educação em/para os direitos humanos, como também busca produzir, junto ao CME e a comunidade escolar (professores, secretaria, conselheiros, pais, alunos, sociedade civil organizada, etc.), uma resolução específica com as diretrizes para a educação em/para os direitos humanos no domínio do Sistema Municipal de Educação do Crato - CE.

A pertinência desta pesquisa reside no fato de que ela pode promover mudanças significativas no âmbito das escolas, Secretaria Municipal/Estadual de Educação, na própria universidade e nos cursos de formação de professores, como também nas universidades do país. Com efeito, o processo de consolidação da educação em direitos humanos nos currículos proporcionará melhorias na formação do alunado no contexto do ensino básico.

Para tanto, sua colaboração e autorização é imprescindível para a continuidade dessa pesquisa. Nesse sentido, contamos com o espírito de parceria colaborativa que permeia o universo educacional, onde Universidade e SME devem andar juntas em prol da educação de qualidade no município do Crato.

Desse modo, colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

---

Fernando Menezes Lima (Mestrando em Educação)

## APÊNDICE AA - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDO /PESQUISA - CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CRATO

Crato – CE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Ilustríssimo(a) Presidente do Conselho Municipal de Educação do Município do Crato, Sr.  
\_\_\_\_\_.

Ao cumprimentá-lo (la) cordialmente, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a pesquisa intitulada “**Efetividade da política pública de educação em/para direitos humanos no âmbito da rede municipal do Crato: a formação inicial e continuada como condição *sine qua non* para a educação em direitos humanos**”, do pesquisador Prof. Fernando Menezes de Lima, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro.

A pesquisa em andamento é vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA. Tem como objetivo geral: investigar “se e como” a educação em direitos humanos que está garantida nas diretrizes e políticas nacionais tem efetividade na práxis dos professores do Sistema Municipal de Ensino do Crato - CE. Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa se propõe a apresentar a educação em direitos humanos no contexto histórico normativo das constituições brasileiras e âmbito internacional; analisar a relação entre ensino e direitos humanos no campo da prática dos professores do ensino fundamental do Crato, a partir da narrativa de experiências dos participantes da formação inicial e continuada relacionada à educação em/para os direitos humanos, como também busca produzir, junto ao CME e a comunidade escolar (professores, secretaria, conselheiros, pais, alunos, sociedade civil organizada, etc.), uma resolução específica com as diretrizes para a educação em/para os direitos humanos no domínio do Sistema Municipal de Educação do Crato - CE.

A pertinência desta pesquisa reside no fato de que ela pode promover mudanças significativas no âmbito das escolas, Secretaria Municipal/Estadual de Educação, na própria universidade e nos cursos de formação de professores, como também nas universidades do país. Com efeito, o processo de consolidação da educação em direitos humanos nos currículos proporcionará melhorias na formação do alunado no contexto do ensino básico.

Para tanto, sua colaboração e autorização é imprescindível para a continuidade dessa pesquisa. Nesse sentido, contamos com o espírito de parceria colaborativa que permeia o universo educacional, onde Universidade e CME devem andar juntos em prol da educação de qualidade no município do Crato.

Desse modo, colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

---

Fernando Menezes Lima (Mestrando em Educação)

## ANEXO A - QUANTITATIVO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DO CRATO



PREFEITURA DO  
**CRATO**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
GERÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR



Crato, 01 de Dezembro de 2020

Ilmo. (A) Sr. (A) Fernando Meneses

Assunto; Quantitativo de Professores da Rede Municipal de Ensino – Educação Infantil, Séries iniciais do Ensino Fundamental e Séries finais do Fundamental.

<u>Total professores em regência de sala – 1.123</u>
<u>Total professores educação infantil - 435</u>
<u>Total professores das séries iniciais – 336</u>
<u>Total professores das séries finais – 273</u>
<u>Total por área – Linguagens e códigos – 105 ; ciências da natureza -68 ; matemática – 77 ; ciências humanas – 42 ; educação física – 29 ; inglês – 40 ; ensino religioso – 67.</u>

Sem mais para o momento, nos colocamos a inteira disposição!

Atenciosamente,  
*Iael M. Sampaio S. e Silva*  
IAEL MARIA SAMPAIO SERRA E SILVA

GERENTE CEL. DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

## **ANEXO B - PRINCIPAIS DOCUMENTOS PARA SUBSIDIAR PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO INTERNACIONAL**

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), Carta das Nações Unidas (1945), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 63, Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948); Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Políticos da Mulher (1948), Convenção Internacional contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes (1948), Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos (1966), Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José, 1969), Congresso Internacional sobre Ensino de Direitos Humanos (1978), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos Cruéis, Desumanos e Degradantes (1984), Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing, 1985), Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador, 1988) Campanha Mundial para a Publicização da Informação sobre Direitos (1988), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Declaração Mundial e Programa Educação para Todos (1990), Princípios das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil. Diretrizes de Riad (1990), Declaração de Barcelona (1990), Fórum Internacional da Instrução para a Democracia (1992), Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (1993), Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994), Quarta Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher (Beijing, 1995), Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004) Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação (1998), 64 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), Protocolo Facultativo para a Convenção sobre os Direitos da Criança (2000), Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000), Plano de Ação de Dakar da Educação para Todos: realizando nossos compromissos, coletivos (2000), Década Internacional para uma Cultura da Paz e da Não-Violência para as

Crianças do Mundo (2001-2010), Declaração Mundial da Diversidade Cultural (2001), Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos (2001), Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Outras Formas de Intolerância (Durban, 2001), Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude, Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - Eco 92.

## **ANEXO C - PRINCIPAIS LEIS, PROJETOS E PROGRAMAS PARA SUBSIDIAR PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO NACIONAL**

66 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

68 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual – SEDH/PR (2004).

Constituição Federal (1988).

Decreto nº 3.298/1999 – Regulamenta a Lei Federal nº 7.853/1989 – Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção.

Decreto nº 3956/2001 – promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência.

Decreto nº 5.626/2005 – Regulamenta a Lei Federal nº 10.436/2002 – Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Decreto sobre Acessibilidade nº 5.296/2004.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Escolas Itinerantes de Altos Estudos em Segurança Pública – SENASP/MJ (2005).

Estatuto do Idoso (2003).

Jornadas Formativas de Direitos Humanos – SENASP/MJ (2004).

Lei Federal nº 10.098/2000 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Lei Federal nº 10.098/2004 – Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SEDH/PR.

Lei Federal nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação – MEC.

Lei Federal nº 10.536/2004 – estabelece a responsabilidade do Estado por mortes e desaparecimentos de pessoas que tenham participado, ou tenham sido acusadas de participação em atividades políticas, no período compreendido entre 2 de setembro de 1961 e 5 de outubro de 1988 (e não mais 1979, como previa a anterior).

Lei Federal nº 7.716/1989 – Define os crimes resultantes de preconceito de

Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Lei Federal nº 9.140/95 – Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos durante a ditadura militar.

Lei Federal nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

Lei Federal nº 9.455/1997 – Tipificação do crime de tortura.

Lei Federal nº 9.459/1997 – Tipificação dos crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional.

Lei Federal nº 9.474/1997 – Estatuto dos refugiados.

Lei Federal nº 9.534/1997 – Gratuidade do registro civil de nascimento e da certidão de óbito.

Matriz Curricular em Movimento – SENASP/MJ (2006).

Matriz Curricular Nacional para Formação de Guardas Municipais – SENASP/MJ (2004).

Matriz Curricular Nacional para Formação de Profissionais de Segurança Pública - SENASP/MJ (2003).

Mobilização Nacional para o Registro Civil – SPDDH/SEDH/PR (2003).

NBR 15290 – Acessibilidade em comunicação na televisão.

NBR 9050 – Acessibilidade de Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD.

Plano de Ação para o Enfrentamento da Violência contra a Pessoa Idosa – SPDDH/SEDH/PR (2005).

Plano de Ações Integradas para Prevenção e Controle da Tortura no Brasil – SPDDH/SEDH/PR (2005).

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – SEDH/PR/MEC (2003).

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Plano Nacional de Extensão – FORPROEX (1999).

Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM.

Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – SPM/PR (2005).

Plano Nacional de Qualificação – PNQ.

Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo – SPDDH/SEDH/PR (2003).

Plano Nacional para o Registro Civil de Nascimento – SEDH/PR (2004).

Plano Plurianual – PPA.

Plano Presidente Amigo da Criança e do Adolescente – SEDH/PR (2004).

Polícia Comunitária – SENASP/MJ (2003).

Política Nacional do Esporte – ME (2005).

Política Nacional do Esporte – ME.

Portaria Ministerial MEC nº 319 de 26/2/1999 – Política de Diretrizes e Normas para o Uso, o Ensino, a Produção e a Difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a língua portuguesa, a matemática e outras ciências, a música e a informática.

Portaria Ministerial MEC nº 3284 de 7/11/2003 – Requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Portaria nº 98/1993 – Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Pro Uni - Programa Universidade para Todos – SESU/MEC.

Programa Afroatitude (2005/2006).

Programa Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei – SPDDCA/SEDH/PR.

Programa Brasil Alfabetizado – MEC.

Programa Brasil Quilombola – SEPPIR/PR (2004).

Programa Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes – SPDDCA/SEDH/PR.

Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares – SECAD/MEC.

Programa Cultura e Cidadania – MinC

Programa Cultura Viva – MinC.

Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições.

Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro – PAIR – SEDH/PR.

Programa de Apoio à Extensão Universitária – SESU/MEC.

Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – SEB/MEC.

Programa de Apoio para Ouvidorias de Polícia e Policiamento Comunitário – SEDH/PR/MJ.

Programa de Assistência a Vítimas e a Testemunhas Ameaçadas – SEDH/PR (1999).

Programa de Educação Tutorial – SESU/MEC.

Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI.

Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – SESU/MEC.

Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar – SEB/MEC.

Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar – SEB/MEC.

Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDDCA/SEDH/PR.



Programa de Segurança Pública para o Brasil – SENASP/MJ (2003).

Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos – SEDH/PR (2000).

Programa Diversidade na Universidade – SESU/MEC.

Programa do Ensino Médio – SEB/MEC.

Programa Educação Inclusiva - Direito à Diversidade – SEPPIR/PR.

Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – SENASP/MJ (2003).

Programa Escola Ativa – SEB/MEC.

Programa Escola que Protege – SESU/MEC.

Programa Estratégico de Ações Afirmativas – SEPPIR/PR.

Programa Ética e Cidadania – SEB/MEC.

Programa Federal de Assistência a Vítimas e a Testemunhas Ameaçadas – PROVITA

Programa Gênero e Diversidade na Escola – SPM/PR.

Programa Identidade e Diversidade Cultural – MinC.

Programa Incluir – SESU/MEC.

Programa Jovens Artistas – SESU/MEC.

Programa Mulher e Ciência – SPM/PR (2004).

Programa Nacional Biblioteca – SEB/MEC.

Programa Nacional de Acessibilidade – SEDH/PR (2000).

Programa Nacional de Ações Afirmativas – SEDH/PR (2002).

Programa Nacional de Direitos Humanos - SEDH/PR (2002).

Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) – SEDH/PR (1996 e 2002).

Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – PNPE.

Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – SEB/MEC.

Programa Nacional de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos (2004) – SPDDH/SEDH/PR.

Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/SEB/MEC.

Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – SEB/MEC.

Programa Pró-Equidade de Gênero: oportunidades iguais. Respeito às Diferenças – SPM/PR.

Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDDCA/SEDH/PR,

Programa Proteção da Adoção e Combate ao Sequestro Internacional – MJ.

Programa Reconhecer – SECAD/SESU/MEC e DEPEN/MJ.

Programas estaduais e municipais de direitos humanos.

Projetos Municipais de Prevenção à Violência – SENASP/MJ (2003).

Públicas de Educação Superior – SESU/MEC.

raça ou de cor.

Rede Nacional de Cursos de Especialização em Segurança Pública – SENASP/MJ (2005).

Rede Nacional de Educação à Distância – SENASP/MJ.

Serviço de Proteção ao Depoente Especial (2000).

Sistema Nacional de Assistência a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas (2000).

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SPDDCA/SEDH/PR (2006).

Sistema Nacional de Cultura – MinC (2005).

Sistema Único de Segurança Pública – SUSP/MJ (2003).

## ANEXO D – PARECER APROVADO PELO CEP

UNIVERSIDADE REGIONAL DO  
CARIRI - URCA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Efetividade da política pública de educação em/para direitos humanos no âmbito da rede municipal do Crato: a formação inicial e continuada como condição sine qua non

**Pesquisador:** FERNANDO MENEZES LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 42040821.6.0000.5055

**Instituição Proponente:** Universidade Regional do Cariri - URCA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.570.376

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, através da metodologia de estudo de caso e a utilização de observação sistemática e

participativa aplicadas aos professores da rede municipal do Crato e conselheiros do CME, através da realização de um curso de formação continuada com a participação livre para até 02 professores efetivos e que estejam devidamente lotados em sala de aula, por escola das 43 instituições de educação básica do município, com objetivo descritivo e exploratório do objeto em análise para ao final elaborar um produto. Trata-se aqui de estudo de caso, já que toda a investigação se dará dentro do Sistema Municipal de Ensino do Crato, com a participação dos sujeitos colaboradores que estão na execução da política de ensino que são os docentes, para a averiguação da efetividade da educação em direitos humanos nas práticas dos professores da educação básica pertencentes à rede municipal de ensino, os membros do conselho e técnicos da CME. Assim, teremos o seguinte delineamento: para os dois primeiros objetivos, adotaremos a pesquisa bibliográfica e documental, que inclui material impresso e digital nas bases e bancos de dados, como livros, revistas, jornais, artigos, dissertações, teses, anais de eventos científicos, documentos e legislação pertinente. Para atender ao terceiro objetivo, realizaremos um curso de formação continuada, utilizando a plataforma google meet e

outra ferramentas do mundo digital, para o delineamento de uma pesquisa definida como estudo

**Endereço:** Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161

**Bairro:** Pimenta

**CEP:** 63.105-000

**UF:** CE

**Município:** CRATO

**Telefone:** (88)3102-1212

**Fax:** (88)3102-1291

**E-mail:** cep@urca.br

## UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 4.570.376

de caso , por meio de um curso de 60h com os conselheiros, professores e técnicos da SME, totalizando até no máximo 100 participantes. Para a construção do conteúdo do curso de Educação em/para os Direitos Humanos, será realizado um seminário com os participantes para a deliberação do calendário e das temáticas, a fim de que, ao

final do curso, consigamos produzir uma normativa com as diretrizes que nortearão a educação em direitos humanos no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Crato.

### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar "se e como" a educação em direitos humanos que está garantida nas diretrizes e políticas nacionais tem efetividade na prática dos professores(as) do Ensino Fundamental da rede municipal do Crato - CE.

Objetivo Secundário:

- Apresentar a educação em direitos humanos no contexto histórico normativo das constituições brasileiras e âmbito internacional;
- Investigar a educação em direitos humanos nos documentos educacionais contemporâneos como PCNs , LDB, Constituição de 1988, PNE, Plano Nacional de Educação em DHs, Diretrizes Nacionais para EDHs, e outros.
- Descrever e analisar a experiência do curso de formação continuada de educação em direitos humanos realizada para os professores do Sistema Municipal de Educação do Crato sobre a sua prática.
- Produzir, junto ao CME e à comunidade escolar (professores, secretaria, conselheiros, pais, alunos, sociedade civil organizada, etc.) uma resolução específica com as diretrizes para a educação em/para os direitos humanos no domínio do Sistema Municipal de Educação do Crato - CE

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos da pesquisa conforme os pesquisadores: Para minimizar e reduzir os riscos ou desconfortos que possam ocorrer algumas medidas serão tomadas, a saber:

Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras);

Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em

prejuízo das pessoas e/ou das comunidades;

Garantir que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do

Endereço: Rua Cel. Antônio Lutz, nº 1161		CEP: 63.105-000
Bairro: Pimenta	Município: CRATO	
UF: CE	Telefone: (88)3102-1212	Fax: (88)3102-1291
		E-mail: cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO  
CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 4.670.376

sujeito participante da pesquisa, consequente à mesma, não previsto no termo de consentimento;  
Garantir que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito a sair qualquer momento da pesquisa;  
Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos;  
Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras;  
Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto.  
Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes;  
Assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Além da promoção do curso para os professores tem-se a produção junto ao CME e à comunidade escolar a elaboração de uma resolução específica com as diretrizes para a educação em/para os direitos humanos no domínio do Sistema Municipal de Educação do Crato - CE  
Garantir que a pesquisa traga novas concepções e abordagens para os educadores melhorarem sua práxis

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Ética e relevante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo de conclusões.

**Recomendações:**

Vide campo de conclusões.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Enviar o relatório final para a Plataforma Brasil após a conclusão da pesquisa, conforme Art. 28, Resolução 510/2016.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Cel. Antônio Lutz, nº 1161  
 Bairro: Pimenta CEP: 63.105-000  
 UF: CE Município: CRATO  
 Telefone: (88)3102-1212 Fax: (88)3102-1291 E-mail: cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO  
CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 4.570.376

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1687355.pdf	19/01/2021 11:41:13		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_termo.pdf	19/01/2021 11:39:49	FERNANDO MENEZES LIMA	Aceito
Cronograma	Cronograma_justificado.pdf	19/01/2021 11:39:15	FERNANDO MENEZES LIMA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_TEXTO.pdf	19/01/2021 11:38:38	FERNANDO MENEZES LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.pdf	13/01/2021 14:22:45	FERNANDO MENEZES LIMA	Aceito
Outros	autorizacao_CME.docx	13/01/2021 14:18:32	FERNANDO MENEZES LIMA	Aceito
Outros	autizacao_SME.docx	13/01/2021 14:18:00	FERNANDO MENEZES LIMA	Aceito
Outros	questionario_texto.pdf	13/01/2021 14:14:04	FERNANDO MENEZES LIMA	Aceito
Outros	anuencia_conselho.pdf	13/01/2021 14:09:03	FERNANDO MENEZES LIMA	Aceito
Outros	anuencia_declaracao.pdf	13/01/2021 14:06:45	FERNANDO MENEZES LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	13/01/2021 14:01:52	FERNANDO MENEZES LIMA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CRATO, 03 de Março de 2021

Assinado por:  
cleide correia de Oliveira  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1151  
 Bairro: Pimenta CEP: 63.105-000  
 UF: CE Município: CRATO  
 Telefone: (88)3102-1212 Fax: (88)3102-1291 E-mail: cep@urca.br