



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA  
AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO  
DOCENTE  
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

**CRISTIANE JURDÊNIA DE FARIAS**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE JIJOCA DE JERICOACOARA – CEARÁ**

**REDENÇÃO-CE**

**2023**

**CRISTIANE JURDÊNIA DE FARIAS**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE JIJOCA DE JERICOACOARA – CEARÁ**

Projeto de Qualificação apresentado ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Linha de Pesquisa:** Ensino e Formação.

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Sinara Mota Neves Almeida.

**REDENÇÃO-CE**

**2023**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Farias, Cristiane Jurdenia de.

F238e

Educação em direitos humanos e formação continuada de professoras da educação infantil na rede municipal de ensino de Jijoca de Jericoacoara - Ceará / Cristiane Jurdenia de Farias.- Redenção, 2024.

133f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Ensino e Formação Docente, Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

Orientador: Profa. Dra. Sinara Mota Neves Almeida.

1. Educação em direitos humanos. 2. Educação infantil. 3. Formação continuada. I. Título  
CE/UF/BSP CDD 370

---

**CRISTIANE JURDÊNIA DE FARIAS**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE JIJOCA DE JERICOACOARA – CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Sinara Mota Neves de Almeida (Orientadora)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

---

**Prof. Dr. Elcimar Simão Martins**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Eunice Andrade de Oliveira Menezes**

Universidade Federal do Ceará – UFC

Aos meus avós (*in memoriam*), que me ensinaram os valores e princípios da vida.

Aos meus pais e minhas irmãs, que sempre me apoiam incondicionalmente.

Ao meu esposo e minhas filhas, que compartilharam dos meus dias e das minhas dificuldades para vencer cada etapa.

Aos meus professores, que me ensinam e me inspiram a ser melhor.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Divino e bom Deus, por me carregar nos braços, estar sempre comigo e nos momentos mais difíceis dizer aos meus ouvidos: – Nada te faltará!

Muitas pessoas também foram fundamentais para a realização desta investigação, a elas minha eterna gratidão!

Agradeço especialmente à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Sinara Mota Neves de Almeida, por acreditar no meu potencial e fortalecer minha autonomia de pesquisadora, ressaltando a importância da temática deste estudo para o contexto educacional. Gratidão, professora Sinara, pela paciência e dedicação e por compartilhar comigo seus conhecimentos e sua vida, grata também por sua amizade e sua orientação sempre tão qualificada, rigorosa cientificamente e carregada de afetos.

A todos os professores do PPGEF UNILAB-IFCE, por fazer deste mestrado o melhor espaço de aprendizagem que eu já conheci. Em particular, sou grata aos professores que formam o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Diversidade e Docência (EDDOCENCIA), no quarteto fantástico: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sinara Mota, Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisângela André, Prof.<sup>a</sup> Dra. Rebeca Meijer e Prof. Dr. Elcimar Martins, líderes que conduziram momentos de estudos e aprendizagens tanto nas disciplinas em 2022 no mestrado quanto nos encontros do EDDOCENCIA e que em muito contribuíram para meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

A todos os meus colegas do Curso de Mestrado, especialmente ao “grupo da carona”, pela viagem tão divertida, cheia de risadas e cumplicidade.

Agradeço, em especial, às minhas filhas Ana Livia e Ana Luiza, que escreviam cartinhas de afeto a cada viagem minha, celebrando a volta com abraços, alegria e muito, muito amor! Olhar para as duas é ter a certeza de que eu precisava continuar com passos firmes.

Ao meu esposo José Livino Pinto, que sempre me deixou voar, apoiando minhas escolhas, e esteve comigo durante o processo de pesquisa, sabendo entender minhas ausências e vibrando com minhas conquistas.

À Prefeitura Municipal de Jijoca de Jericoacoara, por oportunizar minha dedicação exclusiva ao Mestrado e nitidamente valorizar a formação docente de seus profissionais.

A todas as escolas em que já trabalhei, experiências que me tornaram quem sou hoje, com esperança crescente de que uma escola pública transformadora e para todos é possível.

Às professoras Regina Maria e Cleângela Marçal, primeiras Mestras que me inspiraram e acreditaram que o Mestrado um dia chegaria para mim.

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, que deve abranger, igualmente, educadores e educandos, como sempre afirmou Paulo Freire (SOARES, 2007, p. 1).

## RESUMO

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente necessária na prática cotidiana de cada professor ou professora da Educação Infantil. Alicerçar as bases de uma formação escolarizante é tarefa extremamente complexa que exige do educador atuante nessa etapa um olhar sensível para além das imposições do sistema e da mera reprodução dos documentos normativos que foram criados de forma vertical para orientar a Educação Infantil. É oportuno aguçar o olhar para as práticas educacionais que estão sendo experienciadas desde a infância, que, com a fragmentação do conhecimento e a falta de diálogo entre os saberes, impossibilitam uma educação comprometida com os direitos fundamentais. Objetiva-se analisar as contribuições de uma proposta pedagógica de formação continuada sobre Educação em Direitos Humanos para docentes no âmbito da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Jijoca de Jericoacoara. Metodologicamente, a investigação de abordagem qualitativa utilizou-se da pesquisa-formação e se desenvolveu por meio de encontros formativos com as professoras atuantes na pré-escola. A pesquisa analisou os dados construídos dialogando com as perspectivas teóricas de autores como: Tosi (2004), Soares (2004), Candau (2008; 2014), Saviani (2009), Imbernón (2010), Oliveira (2011), Pimenta (2029) e Libâneo (2019), dentre outros estudiosos selecionados. O estudo revelou a importância de práticas pedagógicas pautadas na Educação em Direitos Humanos evidenciadas a partir do processo formativo desta pesquisa, em que apontamos caminhos para que as experiências desenvolvidas com as crianças possam ser mais significativas e permeadas por esse modelo de educação que defendemos: emancipatória, dialógica e formadora de sujeitos de direitos efetivamente. Urge, portanto, a necessidade de superar alguns desafios, mobilizando docentes, especialmente em contextos formativos como esse, para o exercício da reflexão crítica sobre a formação e a prática como caminho para a busca constante dessa educação transformadora do ser.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos. Educação Infantil. Formação Continuada.

## ABSTRACT

Human Rights Education is essentially necessary in the daily practice of every teacher in Early Childhood Education. Laying the foundations of a school education is an extremely complex task that requires a sensitive look from the educator working at this stage, beyond the impositions of the system and the mere reproduction of normative documents created vertically to guide Early Childhood Education. It is important to sharpen our gaze to the educational practices that are being experienced since childhood, which, with the fragmentation of knowledge and the lack of dialogue between knowledges, make an education committed to fundamental rights impossible. We aim to analyze the contributions of a pedagogical proposal for continuing education training on Human Rights Education for teachers in Early Childhood Education in the municipal school system of Jijoca de Jericoacoara. Methodologically, the qualitative investigation used research-training and was developed through formative meetings with teachers working in preschool. The research analyzed the obtained data dialoguing with the theoretical perspectives of authors such as: Tosi (2004), Soares (2004), Candau (2008; 2014), Saviani (2009), Imbernón (2010), Oliveira (2011), Pimenta (2029) and Libâneo (2019), among other selected scholars. The study revealed the importance of pedagogical practices based on Human Rights Education evidenced in the training process of this research, in which we point out paths to make experiences developed with children more meaningful and permeated by the education model that we defend: emancipatory, dialogical, and effectively forming subjects of rights. Therefore, there is an urgent need to overcome some challenges, mobilizing teachers, especially in formative contexts such as this, to exercise critical reflection on training and practice as a path for the constant search for this transformative education of the being.

**Keywords:** Human Rights Education. Early Childhood Education. Continuing Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 –</b>	<b>As tensões nos Direitos Humanos .....</b>	<b>37</b>
<b>Figura 2 –</b>	<b>Os temas, as professoras convidadas e as datas dos encontros.....</b>	<b>78</b>
<b>Figura 3 –</b>	<b>A pauta do primeiro encontro formativo.....</b>	<b>85</b>
<b>Figura 4 –</b>	<b>Cartão de agradecimento de participação das docentes no primeiro encontro .....</b>	<b>87</b>
<b>Figura 5 –</b>	<b>Pauta do segundo encontro formativo .....</b>	<b>88</b>
<b>Figura 6 –</b>	<b>Concepções docentes em torno da visão de criança e infância .....</b>	<b>89</b>
<b>Figura 7 –</b>	<b>Representações gráficas: ser professora na Educação Infantil .....</b>	<b>91</b>
<b>Figura 8 –</b>	<b>Síntese do terceiro encontro formativo .....</b>	<b>94</b>
<b>Figura 9 –</b>	<b>Síntese do quarto encontro formativo.....</b>	<b>101</b>
<b>Figura 10 –</b>	<b>Representações docentes sobre Inclusão.....</b>	<b>102</b>
<b>Figura 11 –</b>	<b>Avaliação do encontro formativo .....</b>	<b>104</b>
<b>Figura 12 –</b>	<b>A pauta do quinto encontro formativo.....</b>	<b>105</b>
<b>Figura 13 –</b>	<b>A pauta do último encontro formativo.....</b>	<b>111</b>
<b>Figura 14 –</b>	<b>Materiais para o trabalho em sala de aula com as crianças .....</b>	<b>113</b>
<b>Figura 15 –</b>	<b>Carta pedagógica .....</b>	<b>115</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Mapeamento dos trabalhos extraídos da BDTD (2013-2023).....</b>	<b>22</b>
<b>Quadro 2 – Período histórico e visão de criança e infância.....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 3 – Contribuições de teóricos ao campo da Educação Infantil .....</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 4 – As professoras participantes e seu contexto de trabalho.....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 5 – A educação em Direitos Humanos na visão das professoras.....</b>	<b>79</b>
<b>Quadro 6 – Documentos regulamentadores da EDH na visão das professoras .....</b>	<b>81</b>
<b>Quadro 7 – Acesso a conteúdo de EDH.....</b>	<b>81</b>
<b>Quadro 8 – Expectativas de aprendizagem docente .....</b>	<b>82</b>
<b>Quadro 9 – Sugestão de temas para aprofundamento no processo da pesquisa- formação .....</b>	<b>83</b>
<b>Quadro 10 – Práticas docentes de EDH na Educação Infantil .....</b>	<b>84</b>

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DH	Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IOEB	Índice de Oportunidades da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAEC	Núcleo de Arte, Educação e Cultura
NUPSE	Núcleo de Psicólogos e Assistentes Sociais da Educação
OMMEJJ	Olimpíada Municipal de Matemática
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
SAEMJJ	Sistema de Avaliação Municipal de Jijoca de Jericoacoara
SMEJJ	Secretaria Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PRIMEIRAS LINHAS: O ENCONTRO COM O TEMA.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Produções acadêmicas na área da pesquisa .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2</b>	<b>A pesquisa qualitativa .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3</b>	<b>Descrevendo os procedimentos para a produção de dados.....</b>	<b>25</b>
<b>2.4</b>	<b>Descrevendo os cenários da pesquisa .....</b>	<b>27</b>
<b>2.5</b>	<b>Descrevendo os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>29</b>
<b>2.6</b>	<b>Descrevendo a proposta de produto educacional .....</b>	<b>30</b>
<b>2.7</b>	<b>Descrevendo as fases da pesquisa.....</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1</b>	<b>Direitos humanos: tensões e disputas em um mundo global.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2</b>	<b>Direitos humanos são para todos? Considerações sobre a dimensão histórica ....</b>	<b>40</b>
<b>3.3</b>	<b>Direitos humanos no Brasil.....</b>	<b>43</b>
<b>3.4</b>	<b>Educação em Direitos Humanos no Brasil: o que temos e o que queremos .....</b>	<b>46</b>
<b>3.5</b>	<b>Educação em Direitos Humanos e os desafios da interculturalidade crítica .....</b>	<b>49</b>
<b>3.6</b>	<b>Educar em Direitos Humanos na Educação Infantil: uma construção possível... </b>	<b>52</b>
<b>3.7</b>	<b>A construção social da infância: múltiplas ideias de criança e desenvolvimento infantil .....</b>	<b>60</b>
<b>3.8</b>	<b>A BNCC como documento de controle na contramão de uma formação para a EDH.....</b>	<b>66</b>
<b>3.9</b>	<b>Formação continuada de professores: realidade e utopias .....</b>	<b>71</b>
<b>4</b>	<b>PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO MUNICÍPIO DE JIJOCA DE JERICOACOARA/CEARÁ .....</b>	<b>75</b>
<b>4.1</b>	<b>Planejando os encontros de reflexão sobre Educação em Direitos Humanos.....</b>	<b>76</b>
<b>4.2</b>	<b>Educação em Direitos Humanos: conceitos, conhecimentos e significados docentes.....</b>	<b>78</b>
<b>4.3</b>	<b>Encontro 1 – A formação continuada de EDH de professoras da Educação Infantil no município de Jijoca de Jericoacoara .....</b>	<b>84</b>
<b>4.4</b>	<b>Encontro 2 – As crianças, as infâncias e a docência na Educação Infantil .....</b>	<b>87</b>
<b>4.5</b>	<b>Encontro 3 – Cultura de paz e violência na escola .....</b>	<b>93</b>
<b>4.6</b>	<b>Encontro 4 – a inclusão na Educação Infantil.....</b>	<b>98</b>

<b>4.7</b>	<b>Encontro 5 – Educação Infantil e as relações étnico-raciais.....</b>	<b>104</b>
<b>4.8</b>	<b>Encontro 6 – Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil: construções possíveis .....</b>	<b>110</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO .....</b>	<b>130</b>

## 1 PRIMEIRAS LINHAS: O ENCONTRO COM O TEMA

“...Um arquiteto de sonhos  
Engenheiro do futuro  
Um motorista da vida  
dirigindo no escuro  
Um plantador de esperança  
plantando em cada criança  
um adulto sonhador  
e esse cordel foi escrito  
porque ainda acredito  
na força do professor...”  
(Bráulio Bessa)

É assim que tenho visto a docência, uma força capaz de arquitetar os melhores sonhos nas crianças, uma energia germinadora de esperanças, que em uma atuação coletiva e em rede será capaz de promover as mudanças necessárias para uma sociedade mais justa.

O “professorar” sob a forma substantivada nomeia a prática docente, não uma prática neutra, reprodutora, mas uma prática transformadora, capaz de formar sujeitos de direitos plenamente emancipados e capazes de lutar por mais justiça social. Sendo classificado como verbo, “professorar” indica a ação docente de dialogar, refletir e pensar criticamente o mundo e novas formas de ser e viver socialmente. É sobre as múltiplas possibilidades de professorar que ousou refletir nesta dissertação.

Apresento como objeto de investigação a Educação em Direitos Humanos (EDH) e a Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Jijoca de Jericoacoara – Ceará.

A abordagem sobre Educação em Direitos Humanos será evidenciada na necessidade de práticas formativas que oportunizem às professoras<sup>1</sup> uma reflexão crítica sobre o modelo educacional que está posto, excludente, homogeneizador e eurocêntrico.

A humanidade tem dominado a tecnologia e a ciência em favor da manutenção confortável de privilégios para uma parte das pessoas que acessam esses avanços e se utilizam deles sem nenhuma pretensão de distribuição igualitária aos seres humanos que já nascem sem acesso a tais benefícios. É essa luta de acesso que será problematizada nesta dissertação através da reflexividade sobre Educação em Direitos Humanos como meio de movimentar tais

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a flexão no feminino ao nos referirmos às professoras atuantes na Educação Infantil, tendo em vista que dados do Censo Escolar 2021 revelaram que as professoras correspondiam à maioria em todas as etapas da educação básica. Segundo a pesquisa: 96,3% na Educação Infantil, 88,1% nos Anos Iniciais e 66,5% nos Anos Finais do Fundamental, respectivamente. No Ensino Médio, 57,7% do corpo docente era composto por mulheres. No nosso caso, todos os sujeitos participantes da pesquisa são do sexo feminino, o que justifica nossa preferência pelo termo “professoras”. Nos demais casos, quando nos referirmos a uma perspectiva mais ampla da docência, utilizaremos o termo “professores”.

direitos em favor de todas as pessoas, especialmente dos grupos historicamente invisibilizados.

A construção do objeto de estudo não ocorre ao acaso, pelo contrário, dialoga com as trajetórias do pesquisador e dos desafios presentes na realidade concreta. Inicialmente evidencio as motivações pessoais que me conduziram a eleger a Educação em Direitos Humanos na perspectiva da formação continuada como foco das minhas investigações ao longo do curso de Mestrado em Ensino e Formação docente na UNILAB – IFCE.

Como estudante de escola pública rural, sempre enfrentei desafios de acesso à escola. Reconheço que minha formação no Ensino Fundamental ofereceu condições mínimas de aprendizagem, tendo em vista a precariedade estrutural e de recursos para os professores trabalharem. Em contrapartida, lembro-me da voz que ecoava desses professores: “a escola pode fazer a diferença na vida de vocês e um dia garantir melhores condições de vida”. Certamente, para a maioria dos estudantes do Ensino Fundamental, isso não deve ter feito sentido algum, mas na minha motivação pessoal fez uma grande diferença; naquelas falas soltas entre um conteúdo e outro sobre melhorar de vida eu me agarrava e projetava sonhos de um dia terminar os estudos e ter um lugar social de fala e de acesso a direitos fundamentais.

Finalizada essa etapa, acessar o Ensino Médio, agora deslocando-me no período noturno para a sede do município de Bela Cruz, no interior do Ceará, trazia-me novas experiências. Percorria cerca de 23 quilômetros no transporte escolar com precárias condições, inclusive de segurança; por vezes, o carro passava em frente à minha casa e não tinha freios, então eu precisava correr para subir no transporte em movimento, sem mencionar as vezes que no trajeto ficávamos sem condições de prosseguir a viagem e tínhamos que chegar até a escola pegando caronas ou voltar para casa do caminho. Devido às dificuldades com o transporte, era muito comum minha chegada atrasada para a primeira aula. Lembro-me o quanto era bem recebida pelos professores e compreendida naqueles “atrasos”.

Essas experiências me fortaleciam no sentido de acreditar que a educação é para todos, inclusive para mim, que era de longe, e que o conhecimento me tornaria uma pessoa que pudesse ajudar outras pessoas, e não simplesmente julgá-las. Timidamente fui me fazendo conhecer entre os professores, até que gradativamente um sentimento de pertencimento foi me alimentando a alma e as principais dificuldades foram caindo por terra. Nesses três anos de Ensino Médio, algumas vezes sobre estudar e mudar de vida também se faziam presentes, agora com maior direcionamento sobre a relação entre estudar e conseguir um emprego. Isso causava-me um brilho todo especial no olhar, a possibilidade de acesso à profissão docente.

Entre as falas transversais sobre educação e mudança de vida, em 2007, no terceiro ano do Ensino Médio, cheguei à decisão de que eu poderia ser professora. Não que esse sonho tenha surgido nesse marco cronológico, mas foi a primeira vez que visualizei condições materiais de acesso ao Ensino Superior através da leitura de um edital de concurso público.

Nesse mesmo ano, fiz concurso público para o cargo de auxiliar de serviços gerais, por ser o único cargo que se encaixava com minha formação de nível médio e o local de trabalho ser próximo de minha casa. Com esse cargo, consegui pagar minha formação superior e, três anos mais tarde, já quase formada, iniciei a carreira docente como professora alfabetizadora, agora com o imenso desejo de fazer a diferença na vida daquelas crianças como eu me vi sendo transformada pela escola.

Os primeiros anos de docência são sempre os mais desafiadores. Para superar a ausência da experiência eu me reportava àquilo que foi possível observar de prática enquanto trabalhei em uma escola na função de auxiliar e buscava reproduzir as experiências que eu julgava ser as mais adequadas para alfabetizar as crianças, aplicando as teorias ainda fresquinhas estudadas na graduação, além de constantemente recorrer a outras leituras autoformativas.

As boas práticas em alfabetização nos dois primeiros anos da docência me oportunizaram ocupar em 2011 o cargo de gestora da escola na qual cursei o Ensino Fundamental e trabalhei como auxiliar de serviços gerais. Agora novos desafios para pensar o fazer docente: liderar um grupo de trabalho. Encarei o novo cargo com a mesma perspectiva da inexperiência docente, fortalecendo-me com leituras autoformativas e apresentando uma postura baseada nas experiências de observação enquanto trabalhei como auxiliar de serviços gerais. Também coloquei em movimento o perfil dos gestores que se fizeram presentes na minha trajetória de estudante e inspirei-me naqueles que de alguma forma encaravam a educação na perspectiva da transformação social.

Eis que surgiu uma nova realidade: posteriormente, em 2012, assumi um concurso público para o cargo de professora no município de Jijoca de Jericoacoara, no qual me encontro atualmente, e ocupei por oito anos a função de coordenadora pedagógica, atribuição que me fez também buscar especialização na área de Gestão Escolar e principalmente me motiva a colaborar na formação continuada de professores. Não uma formação corriqueira, técnica ou vertical, mas algo para além disso: uma formação que faça valer o exercício reflexivo e a postura política do professorado, uma formação de Educação em Direitos

Humanos comprometida com a justiça social e capaz de mudar a vida do aluno para que este melhore a sociedade em que vive.

Parto do pressuposto de que a temática **Educação em Direitos Humanos** precisa fazer parte da **Formação Continuada** de professores como prática alternativa capaz de trazer novos olhares para os atuais desafios da educação; especificamente, abordar essa perspectiva na **Educação Infantil** configura-se uma oportunidade ímpar, tendo em vista que a criança nessa fase está em pleno desenvolvimento e a formação da personalidade já tão influenciada por fatores negativos, como a mídia consumista, violência e negligências de diversas formas. É preciso apostar na infância, na formação do caráter e, desde cedo, oferecer às crianças um ensino<sup>2</sup> capaz de torná-las pessoas tolerantes, comprometidas com a cidadania planetária e principalmente incomodadas com qualquer forma de violação.

A partir dessas categorias, foi necessário buscar um diálogo com a literatura nessa área a fim de fortalecer o processo de investigação. Nesse sentido, a formação continuada de educadores em Direitos Humanos constitui um processo complexo, que não pode ser concebido como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim um trabalho de reflexividade crítica sobre os conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade profissional do ponto de vista pessoal e coletivo (Candau *et al.* 2014).

Dentro desse contexto, indago: como o município de Jijoca de Jericoacoara pode garantir uma educação transformadora?

O cenário educacional contemporâneo é falho e tem poucos atrativos. A escola necessita melhorar sua estrutura física e tecnológica e especialmente valorizar a diversidade cultural, sendo relevante adentrarmos em temas como a Educação em Direitos Humanos visando a uma perspectiva de mudança significativa frente à hierarquização e linearização de conhecimentos.

A escolarização do século XXI necessita de muitos ajustes e somente políticas públicas essencialmente comprometidas em reduzir as desigualdades sociais poderiam assegurar um melhoramento na qualidade do ensino, referenciando qualidade como conhecimento adquirido pelo sujeito capaz de levá-lo a atuar em sociedade com princípios de cidadania, criticidade e sustentabilidade.

---

<sup>2</sup> Nesta dissertação, defendemos o ensino na perspectiva da teoria histórico-crítica, que é uma prática pedagógica que visa trabalhar o saber sistematizado transformando-o em saber significativo de modo que, no processo de transmissão e assimilação, a criança seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas experiências escolares e a realidade contextual da qual ela faz parte.

Para compreender o contexto da pesquisa, apresento que o município estudado está situado no litoral oeste do Ceará, a 290 quilômetros de Fortaleza, tendo sido emancipado politicamente em 1991. Conta atualmente com uma população estimada em cerca de 20.351 habitantes (IBGE, 2021), e seu principal aspecto socioeconômico gira em torno do turismo, que tem atraído um fluxo migratório bastante considerável, afetando de forma negativa os processos de planejamento e implementação de políticas públicas por parte do poder público municipal. Como consequência, contribui para o agravamento de situações de fragilidade social como fome<sup>3</sup>, exploração sexual, violência<sup>4</sup>, drogas, entre outras, sobretudo envolvendo as famílias das crianças atendidas na Educação Infantil desse município. Possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) estimado em 0,652, classificado na categoria de IDH médio, estando próximo do IDH cearense, estimado em 0,682.

Paradoxalmente a essa realidade, esse município apresenta consideráveis resultados em proficiência em alfabetização nas avaliações externas realizadas pelo estado do Ceará, possuindo notas desejáveis no Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) em Língua Portuguesa e Matemática, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Também, nas avaliações nacionais (IDEB), apresentou no 5º ano as médias 8,2 no ano de 2017 e 8,3 em 2019, superando as médias estadual e nacional e ultrapassando as metas determinadas pelo Ministério da Educação (MEC), de 5,4 e 5,7, respectivamente. O município de Jijoca de Jericoacoara também é destaque nacional no Índice de Oportunidades da Educação (IOEB), estando em 5º lugar no *ranking* nacional em 2021. O índice é composto pelo resultado do IDEB e pelos investimentos realizados na educação, desde a garantia de direitos da criança e do adolescente, garantia de direitos a crianças com necessidades especiais, ofertas de oportunidades educacionais e oferta de profissionais capacitados.

Em decorrência desse contexto, indago: como as professoras que atuam na Educação Infantil podem fortalecer suas práticas através da Formação Continuada de Educação em Direitos Humanos? Antes de delinear essa problemática central, algumas inquietações se fizeram presentes nos estudos coletivos que, na função de coordenadora pedagógica, realizei com as docentes: quais saberes pedagógicos da Educação em Direitos Humanos as professoras precisam dominar para ensinar e as crianças aprenderem? Quais experiências e situações podem ser possibilitadas à construção desses e de outros

---

<sup>3</sup> De acordo com dados do IBGE (2010), 48,5% da população sobrevive com uma renda de até meio salário mínimo.

<sup>4</sup> De acordo com dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, de 2012 para 2013 foi registrado aumento de 23% nas taxas de óbitos por agressão. Disponível em: [https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/CP\\_Livro2\\_O-Cena%CC%81rio-da-Viole%CC%82ncia-e-da-Criminalidade-no-Brasil-e-no-Ceara%CC%81.pdf](https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/CP_Livro2_O-Cena%CC%81rio-da-Viole%CC%82ncia-e-da-Criminalidade-no-Brasil-e-no-Ceara%CC%81.pdf). Acesso em: 22 jun. 2022.

conhecimentos essenciais para a prática docente de um professor na Educação Infantil? É possível os docentes construírem significados por meio da Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil? Diante da relevância do problema e das reflexões propostas, trago como objetivo geral desta pesquisa: analisar as contribuições de uma proposta pedagógica de formação continuada sobre Educação em Direitos Humanos para docentes no âmbito da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Jijoca de Jericoacoara.

A questão inicial da pesquisa foi desdobrada em outras, que definiram os objetivos específicos: problematizar o domínio conceitual das professoras da Educação Infantil sobre a Educação em Direitos Humanos; refletir sobre a valorização do conhecimento de EDH na formação continuada das professoras da Educação Infantil; e investigar a construção de significados na etapa da Educação Infantil através da Educação em Direitos Humanos na formação docente.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem será qualitativa, porque a pesquisa em si já contempla tanto os dados objetivos quanto subjetivos, oferecendo ampliação e flexibilidade na maneira de agir, de pensar, além de possibilitar à investigação um caráter mais dinâmico e colaborativo, apontando para a necessidade de se responder à questão norteadora<sup>5</sup> da pesquisa.

Essa abordagem de investigação trabalha com o universo de significados, crenças, valores, atitudes, motivos e aspirações que não podem ser limitados à operacionalização de variáveis, porque correspondem a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador a imersão no seu universo investigativo, possibilitando-lhe a captura do real em movimento, na busca da compreensão do seu objeto enquanto parte na relação dialética constante com o todo (André, 1995; Minayo, 1994; Neves, 1996).

Na área educacional, a pesquisa qualitativa vem mostrar o fazer pedagógico como uma elaboração científica, pois a relação ensino-aprendizagem deve ser uma experiência relatada, sempre que possível, como prática de pesquisa e socialização de conhecimentos. Vale salientar que esse trajeto foi permeado pela pesquisa-formação, tendo em vista que almejamos a transformação dos sujeitos, a produção de conhecimentos científicos numa perspectiva contra-hegemônica a partir de parcerias colaborativas entre a universidade e a escola.

---

<sup>5</sup> Utilizamos o termo “sulear” em oposição ao nortear, considerando a perspectiva decolonial de ruptura e denúncia à neutralidade epistemológica, assim rompemos com a ideologia presente no termo “nortear”.

Minha pretensão metodológica não foi resumida a simples coleta de dados, mas especialmente visa à construção desses dados juntamente com os sujeitos pesquisados, de forma a promover a análise e reflexão das práticas que envolvem o objeto estudado. Dessa forma, será realizada análise de conteúdo em que os dados serão categorizados e analisados considerando o contexto, os sujeitos e a realidade dialética em que os dados foram construídos.

As reflexões geradas a partir dessa construção investigativa-formativa estão organizadas nesta introdução e em mais quatro seções.

Na seção intitulada “Direitos humanos: tensões e disputas em um mundo global” são apresentadas concepções sobre o tema, problematizando a dimensão histórica na construção dos DH e apresentando as quatro gerações de Direitos com suas conquistas e desafios para o tempo presente. Em seguida, inclui-se a EDH no Brasil, buscando situá-la dentro da legislação educacional e fazendo articulações com as práticas de educação intercultural crítica, apresentando também possibilidades de uma EDH na Educação Infantil.

Em seguida, na seção que recebe o título “Educação em Direitos Humanos e as políticas educacionais contemporâneas”, são discutidas as influências político-ideológicas presentes no processo de formulação das políticas educacionais no contexto brasileiro, com destaque para as estratégias de controle e seus impactos para a formação humana.

Na seção “Formação docente e Educação em Direitos Humanos”, retomamos as discussões trazidas nas seções anteriores, destacando dados relativos à pesquisa realizada, sobretudo a perspectiva dos sujeitos participantes. Na seção “Caminhos metodológicos”, apresentam-se escritos sobre o percurso da investigação, a escolha e definição dos processos metodológicos mais adequados para responder aos objetivos desta pesquisa.

Como produto educacional desta pesquisa, de maneira participativa, realizamos seis encontros formativos, compreendidos como uma proposta pedagógica de autoria docente em que a reflexão, o diálogo e a análise crítica das práticas voltadas para o alcance de uma EDH estiveram presentes em todos os momentos.

Esse movimento está coerente com os pressupostos da pesquisa-formação, que supõe a construção de conhecimentos entre pesquisador e docentes participantes da pesquisa. Nosso desejo é que o registro dessa experiência possa influenciar positivamente a reflexão de outros grupos, fortalecendo os processos formativos das professoras que atuam na Educação Infantil.

Após a apresentação das discussões teóricas e das reflexões decorrentes da pesquisa, apresentamos a conclusão.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire, 1997)

Assim como é importante refazer e retocar “o sonho pelo qual se pôs a caminhar”, os caminhos metodológicos que trilhamos indicam que nossas escolhas estão não somente a serviço do desenvolvimento da pesquisa, mas constituem o elemento fundador e organizador das reflexões, revelando as bases que nos fortalecem enquanto produção de conhecimento e anunciando as estratégias de aproximação com a realidade, bem como o lócus e os sujeitos deste estudo.

Os caminhos a serem percorridos poderão assumir rotas ainda não previstas a fim de que as professoras participantes se sintam acolhidas, ouvidas e motivadas a construir sua própria formação em um movimento de busca da práxis docente.

Nesta seção, discorreremos sobre a trajetória da pesquisa no que concerne aos procedimentos metodológicos.

Para facilitar a compreensão, estruturamos a seção em sete partes. A saber: “Produções acadêmicas na área da pesquisa”; “A pesquisa qualitativa”; “Descrevendo os procedimentos para a produção de dados”; “Descrevendo os cenários da pesquisa”; “Descrevendo os sujeitos da pesquisa”; “Descrevendo a proposta de produto educacional” e por fim, “Descrevendo as fases da pesquisa”.

### 2.1 Produções acadêmicas na área da pesquisa

Há muitas produções acadêmicas sobre a Educação em Direitos Humanos, que tem se consolidado como campo específico de estudos na área da educação. Assim, a fim de resgatar esses estudos nos últimos anos (2013- 2023), realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O período de dez anos foi escolhido em virtude da publicação da segunda versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no ano de 2013. Para a localização da referida pesquisa, foram utilizados três campos de busca, sendo: Educação em Direitos Humanos, Formação de Professores e Educação Infantil. Foram localizadas 158 pesquisas, porém, considerando as pesquisas que contêm a expressão “Educação em Direitos Humanos” no corpo do texto, enunciando que a

pesquisa apresenta contribuições a esse campo de estudos, foram encontradas apenas seis (06) dissertações e uma (01) tese.

**Quadro 1 – Mapeamento dos trabalhos extraídos da BDTD (2013-2023)**

<b>Descritores: Educação em Direitos Humanos, Educação Infantil e Formação de professores</b>		
<b>Título</b>	<b>Tipo / Instituição</b>	<b>Autores/ano</b>
“Tia, existe flor preta?” Educar para as relações étnico-raciais	Dissertação – Universidade do Estado do rio de Janeiro	Erika Jennifer Honorio Pereira, 2015
Direitos humanos e autismo: entre as normativas de garantia e proteção e as políticas de inclusão da criança autista na rede pública de João Pessoa-PB	Dissertação – Universidade Federal da Paraíba	Ramon Olímpio de Oliveira, 2017
Educação em Direitos Humanos: concepções de professores(as) de educação infantil	Dissertação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências	Talita Santana Maciel, 2018
Infância, educação em e para direitos humanos: a criança como sujeito de direitos	Dissertação – Universidade de Brasília (UNB)	Cristiane Fernandes Guimarães, 2019
Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos: as identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga-PB	Dissertação – Universidade estadual da Paraíba	Jaquicilene Ferreira da Silva Alves, 2019
Neurociências na formação docente continuada: valorizando o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância	Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Livia Crespi, 2020
Significações de crianças e professores da educação infantil sobre direitos humanos: relatos de uma pesquisa-ação	Dissertação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Caroline Polido, 2021

Fonte: A autora (2023)

Realizando a leitura dos resumos das pesquisas apresentadas no quadro acima, constatamos que existem sinais de exiguidade em pesquisas que oportunizem a formação do professor da Educação Infantil voltada para a temática EDH. Pereira (2015) apresenta uma pesquisa que aborda as relações étnico-raciais no Brasil, práticas racistas e antirracistas na Educação Infantil, apontando para as lacunas na formação docente aliadas às dificuldades do cotidiano das instituições de Educação Infantil em lidar com essas questões.

Oliveira (2017) trata da inclusão de autistas na educação pública na perspectiva de criança como sujeito de direitos, apresentando as principais normas jurídicas que versam sobre a proteção dessas crianças. Apresenta em seu trabalho uma seção de EDH como política pública.

Maciel (2018) aborda a EDH como necessidade ao contexto da Educação Infantil considerando essa etapa como propícia ao desenvolvimento de ações pedagógicas que

trabalhem os valores fundamentais da EDH. A pesquisa investigou as concepções de professores em uma escola pública municipal de Marília e, por meio da entrevista semiestruturada e da técnica de análise de conteúdo, a autora concluiu que as concepções de direitos humanos, democracia e cidadania dos participantes pesquisados estão permeadas pelo discurso neoliberal, no qual os direitos humanos confundem-se com os próprios direitos; a democracia limita-se ao modelo de representação e a cidadania aproxima-se mais da ótica passiva do que da ativa. Consta-se que, embora haja reconhecimento, por parte dos sujeitos da pesquisa, da importância de um trabalho pedagógico que contemple os direitos humanos, o entendimento de EDH distancia-se dos documentos orientadores dessa Educação.

Guimarães (2019) parte de uma breve contextualização histórica sobre crianças e seus direitos no Brasil, discutindo teoricamente quais eram os direitos e as concepções de criança até o processo de redemocratização do país e apresentando pesquisas recentes sobre as infâncias e as crianças como sujeitos ativos, capazes de participar politicamente dentro e fora dos espaços escolares, abordando a criança como sujeito de direitos que pode manifestar expressões orais e gráficas em relação aos direitos humanos e a seus direitos.

Alves (2019) aborda a identidade das crianças quilombolas de Gurugi e Ipiranga-PB. Sua investigação situa-se no campo da educação quilombola, nas discussões relativas à identidade, ao cinema e aos direitos humanos.

Crespi (2020) discorre sobre o desenvolvimento neurobiológico e a aprendizagem durante os seis primeiros anos de vida da criança, apresentando fundamentos que preconizam a valorização dessa etapa da vida para o desenvolvimento humano. Sua pesquisa buscou conhecer os conhecimentos prévios de professoras da Educação Infantil em instituições municipais de Farroupilha-RS sobre a relação entre neurociência e aprendizagem na infância e verificar se houve mudanças de conhecimentos após a oferta de formação continuada sobre o tema. O trabalho evidenciou que existem lacunas de conhecimento entre os educadores sobre a importância da primeira infância para o desenvolvimento humano.

Polido (2021) buscou compreender as significações construídas por crianças e professores da Educação Infantil sobre direitos humanos apresentando dados que demonstram a necessidade de a escola infantil tratar de questões como respeito ao outro, masculinidades, desprincesamento e racismo, temas fundamentais para uma educação que respeite a ideia de dignidade humana.

O exposto mostra que a relevância científica desta pesquisa está na originalidade da temática proposta, que poderá contribuir como referência para outros estudos, bem como evidenciar as experiências que ecoam da escola pública infantil, consolidando uma formação

continuada que considere o chão da escola como espaço de formação contínua, de adoção de novas práticas em um processo significativo de construção do conhecimento.

## 2.2 A pesquisa qualitativa

A pesquisa consiste em analisar as contribuições de uma proposta pedagógica de formação continuada sobre Educação em Direitos Humanos para docentes, no âmbito da Educação Infantil, na rede municipal de ensino de Jijoca de Jericoacoara. Decidiu-se, então, pela abordagem qualitativa, porque ela, em si, já contempla tanto os dados objetivos quanto subjetivos, oferecendo ampliação e flexibilidade na maneira de agir e de pensar, além de possibilitar à investigação um caráter mais dinâmico e colaborativo, apontando para a necessidade de se responder à questão norteadora da pesquisa.

Essa abordagem de investigação trabalha com o universo de significados, crenças, valores, atitudes, motivos e aspirações que não podem ser limitados à operacionalização de variáveis, porque correspondem a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador a imersão no seu universo investigativo, possibilitando-lhe a captura do real em movimento, na busca da compreensão do seu objeto enquanto parte na relação dialética constante com o todo (André, 1994; Maia *et al.*, 2011; Minayo, 1994; Neves, 1996).

Na área educacional, a pesquisa qualitativa vem mostrar o fazer pedagógico como uma elaboração científica, pois a relação ensino-aprendizagem deve ser uma experiência relatada, sempre que possível, como prática de pesquisa e socialização de conhecimentos.

Vale ressaltar que será feita uma minuciosa revisão da literatura que possa contribuir para a fundamentação teórica do trabalho e permita uma análise crítica e intencional dos saberes que se busca pesquisar.

A complexidade do fenômeno educativo alerta para a necessidade de a pesquisa ter uma intencionalidade, buscar diferentes caminhos metodológicos e principalmente realizar a escolha do método como elemento fundador e organizador das reflexões, superando a ideia de metodologia como mero instrumento de produção de dados.

Sendo assim, adotaremos uma metodologia reflexiva que privilegia o sujeito em detrimento do objeto de investigação, não necessariamente abandonando critérios de rigor, mas trabalhando o observável e para além dele.

A pesquisa qualitativa desafia-nos a oportunizar o pensamento reflexivo e a romper com formas tradicionais de pesquisa que sustentam uma hierarquia entre

universidades e escolas, assim optaremos por processos participativos e colaborativos, como bem destacam Pereira e Zeichner (2011, p. 16): “enquanto a pesquisa-ação tradicional tende a enfatizar temas de eficiência e melhoria da prática, a pesquisa participativa preocupa-se com equidade, autoconfiança e problemas de opressão”. Assim, nossa opção por esse modelo de pesquisa se justifica pela necessidade de as docentes terem melhor compreensão de suas práticas, as condições de trabalho às quais são submetidas e as mudanças que podem promover se usarem a força do coletivo.

A relação sujeito/objeto pode ser interpretada por três modelos teóricos: objetivista, subjetivista e dialético, sendo o modelo dialético responsável por considerar a historicidade, a práxis e a realidade social, abrindo grandes perspectivas para o estudo do fenômeno educativo. Nesse sentido, adotaremos a dialética como forma de reconstruir o real e não somente reproduzi-lo (Ghedin; Franco, 2011).

A seguir, são apontados alguns dos procedimentos e instrumentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, bem como o universo estudado e os sujeitos nela envolvidos.

### **2.3 Descrevendo os procedimentos para a produção de dados**

A investigação se desenvolveu junto às professoras participantes, que foram fundamentais durante todo o processo de estudo. A proposta do curso de formação visa ao alcance dos objetivos específicos da pesquisa de problematizar o domínio conceitual das professoras da Educação Infantil sobre a Educação em Direitos Humanos, refletir sobre a valorização do conhecimento de EDH na formação continuada das professoras da Educação Infantil e investigar a construção de significados na etapa da Educação Infantil através da Educação em Direitos Humanos na formação docente.

Na busca de superar a ideia de proposta metodológica clássica e provavelmente fugindo da tradição secular, buscamos acrescentar sentidos e novas significações à experiência de pesquisa entre professoras e pesquisador em processos formativos, trazendo o modelo de pesquisa-formação como proposta que constitui um espaço de formação-intervenção-reflexão.

Assim, decidimos pela pesquisa-formação inspirada nas abordagens de pesquisa-ação em Franco (2011) e Ibiapina (2008) e no conceito de formação abordado nos trabalhos de Pimenta (2018), Macedo (2015), e pesquisa-formação em Alvarado Prada (2005) e Martins (2014)

Para Ibiapina (2008, p. 9) a pesquisa-ação é:

Desenvolvida com propósito de transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional, parte de três condições básicas: o estudo é desencadeado a partir de determinada prática suscetível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido preferencialmente, de forma colaborativa.

Nossa identificação com esse conceito de pesquisa parte do princípio de desenvolver um trabalho em colaboração com as professoras em que elas possam expressar seus saberes de vida e experiências, trazendo a autorreflexão como um movimento subjetivo capaz de gerar transformações individuais e coletivas, nosso maior desejo na realização desta pesquisa.

À luz dessas considerações, trazemos o entendimento de pesquisa-formação defendido por Martins (2014, p. 37):

Os temas metodológicos da pesquisa-ação conjugam características essenciais que favorecem o diálogo entre teoria e prática, possibilitando uma efetiva participação dos sujeitos no processo de concepção e de desenvolvimento das atividades. Com isso favorece uma reflexão sobre a prática, uma (re)elaboração das situações e promove a autoformação, a formação coletiva, em um processo de pesquisa-formação.

Sendo assim, esse modelo de pesquisa favorece a participação plena dos sujeitos, fortalecendo os processos coletivos e a reflexão docente.

Considerando os pressupostos da pesquisa-formação em que os sujeitos participantes são também pesquisadores e coautores de todo o processo, uma das primeiras ações da pesquisa foi a decisão coletiva dos temas aprofundados na formação.

Esses temas foram captados por meio de um diagnóstico inicial sobre o que seria importante para as docentes aprofundarem nos encontros formativos. Para isso, encaminhamos às docentes participantes um questionário com os objetivos da pesquisa para que estas pudessem sugerir temas de interesse, os quais foram aprofundados na pesquisa-formação. No primeiro encontro, apresentamos os temas sugeridos e selecionados pelas docentes, tendo em vista o nível de importância para a construção de uma EDH.

Vale salientar que tais temas foram analisados pelas docentes participantes de acordo com seu nível de interesse para discutir na formação, assim como as docentes tiveram espaço para sugerir novos temas de interesse coletivo e coerentes com os objetivos da pesquisa. Assim, a pesquisa passou a adquirir uma autoria compartilhada por todos os participantes do projeto, havendo também a possibilidade de abertura para novos temas que

pudessem surgir no decorrer do processo. Essa flexibilidade denota uma chance de refletir sobre novos assuntos, trazendo uma versatilidade positiva no processo de discussões.

O envolvimento dos professores da escola básica em processos de pesquisa é uma necessidade indispensável ao pesquisador. As experiências de pesquisa em educação na atualidade sugerem ousadia e criatividade na busca por fazer ciência, exigem do pesquisador não apenas o velho mito da neutralidade científica, mas, ao contrário, requerem rigor nos processos, ao mesmo tempo que fundam novas formas de pesquisar, considerando especialmente os sujeitos pesquisados parceiros do processo, colaboradores potentes e aliados da pesquisa e formação.

É nesse sentido que concordamos com Alvarado Prada (2005, p. 6):

A pesquisa coletiva pretende apreender a realidade, com vistas a transformá-la. Esse processo ocorre mediante a construção coletiva de conhecimentos, o que desencadeia formação nos sujeitos envolvidos, pois são confrontados diversos tipos de saberes, inclusive os saberes comuns adquiridos mediante experiências cotidianas dos membros constituintes do coletivo. Por isso, esse tipo de pesquisa pode ser entendido como pesquisa-formação, tendo em vista que ela é formativa no seu próprio procedimento metodológico, no qual os seus participantes se configuram, no processo de construção dos dados, como pesquisadores construindo conhecimentos para transformar sua realidade.

Dessa forma, todo o processo formativo envolvendo a pesquisa foi desenvolvido de forma colaborativa, buscando a reflexão das participantes para que durante esse período as docentes tivessem condições de ampliar suas experiências com práticas de EDH e socializá-las ao grupo de pesquisa em processos de cooperação, colaboração e autoria docente.

## **2.4 Descrevendo os cenários da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no município de Jijoca de Jericoacoara, litoral oeste do Ceará, que conta com 19 instituições de ensino público, não oferecendo educação básica em centros privados devido à inexistência de escolas particulares. Dessas 19 instituições, 10 oferecem exclusivamente Educação Infantil.

No intuito de continuar garantindo bons resultados à educação básica, o município de Jijoca de Jericoacoara vem promovendo investimentos na melhoria física das escolas. Em vista disso, as unidades escolares e centros de Educação Infantil passaram por reformas, ampliações, construções e requalificações em seus prédios e espaços físicos.

Ademais, diversas ações são desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Jijoca de Jericoacoara (SMEJJ) com vistas à melhoria no atendimento da educação básica e, conseqüentemente, elevação da taxa de aprovação e diminuição nos índices de reprovação e abandono escolar. A saber:

- a) formação continuada para professores, gestores e coordenadores pedagógicos;
- b) fortalecimento do núcleo gestor das instituições do Ensino Fundamental, incluindo seleção por mérito;
- c) atendimento em tempo integral aos estudantes do 9º ano de toda a rede;
- d) oferta de atividades complementares por meio de oficinas no Núcleo de Arte e Cultura (NAEC);
- e) valorização dos profissionais do magistério (1/3 de planejamento, formação continuada, incentivo à participação em atividades externas que contribuam para a formação do professor e garantia do piso salarial do Magistério);
- f) Sistema de Avaliação do Município de Jijoca de Jericoacoara (SAEMJJ);
- g) SAEMJJ da inclusão: voltado para os estudantes com deficiência, segue os mesmos moldes do SAEMJJ padrão, com a diferença de que as provas e as habilidades avaliadas são diferentes;
- h) diagnóstico de leitura e escrita;
- i) Projeto Jijoca de Jericoacoara com foco no SAEB;
- j) olimpíadas municipais: OMMEJJ – Olimpíada Municipal de Matemática e Olimpíada de Língua Portuguesa Municipal;
- k) Projeto Cactus: busca promover oportunidades educacionais por meio das olimpíadas científicas e de matemática, criando uma cultura de protagonismo e estimulando os estudantes a terem melhores perspectivas de futuro;
- l) Feira Municipal de Ciências;
- m) jogos escolares municipais e jogos escolares mirins;
- n) Criação do Núcleo de Psicólogos e Assistentes Sociais da Educação (NUPSE);
- o) SME itinerante;
- p) Construindo Valores: material adquirido pelo município para trabalhar em todas as turmas com as habilidades socioemocionais;
- q) material pedagógico para a Educação Infantil.

Acerca do coletivo de docentes no município de Jijoca de Jericoacoara, dados do Cadastro Base do Setor Pessoal (Jijoca de Jericoacoara, 2023) revelam um total de 346 professores. Desse total, 102 atuam na Educação Infantil e 191 desenvolvem suas atividades

no Ensino Fundamental. Do total de docentes que atuam sob a tutela do município, isto é, trabalham na Educação Infantil e Ensino Fundamental, 60,6% são profissionais efetivos.

Com relação ao atendimento em creches e pré-escolas, de acordo com o Censo Escolar Municipal de 2023, são 1827 crianças entre 2 e 5 anos de idade matriculadas nas instituições de Educação Infantil, totalizando 38 turmas de Educação Infantil na modalidade creche, o que nos apresenta uma média de 20 crianças por turma. Na pré-escola, são 43 turmas e uma média de 24 crianças para uma professora. Esse dado nos revela que o número de crianças por turma, conforme orientam os Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade para a Educação Infantil Cearense (2021, p. 29), ainda é um desafio a ser superado. Assim orienta o documento:

Turmas de crianças com quantidade adequada, atendendo à proporção adulto/criança recomendada nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009), que são: de seis a oito crianças por professor (no caso de crianças de 0 e 1 ano), 15 crianças por professor (no caso de crianças de 2 e 3 anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de 4 e 5 anos).

Dessa forma, fica evidente que o município precisa investir na construção de novos espaços para o atendimento das crianças de forma a garantir boas condições para o trabalho docente e assegurar experiências que possibilitem o pleno desenvolvimento das crianças.

## **2.5 Descrevendo os sujeitos da pesquisa**

O primeiro critério de escolha para as participantes da pesquisa foi a docência na Educação Infantil, preferencialmente na pré-escola; um segundo critério para colaboração foi o tempo de experiência docente nessa etapa, cada participante deveria ter no mínimo três anos de atuação na primeira etapa da educação básica. A amostra é intencional e não probabilística. As participantes serão identificadas por nomes de personagens das histórias infantis. Como se trata de pesquisa com seres humanos e usando da ética, elas foram convidadas a participar da pesquisa e a assinar o TCLE, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

O trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

## 2.6 Descrevendo a proposta de produto educacional

O mestrado profissional é um processo formativo que essencialmente vincula-se à união teoria-prática. É exatamente essa característica que o torna diferenciado da modalidade acadêmica.

Dessa forma, as pesquisas produzidas, além de constituírem uma rica teoria, devem apontar conexões com a prática. Assim, cada linha teorizada nesta pesquisa carrega também um compromisso com a prática, através do Produto Educacional; “na modalidade Profissional, diferentemente da modalidade Acadêmica, os discentes precisam desenvolver um Produto/Processo Educacional (PE) que necessita ser aplicado em um contexto real, podendo ter diferentes formatos” (Rizzatti, 2020, p. 2).

No caso específico desta pesquisa, o produto educacional gerado se deu a partir de um processo formativo desenvolvido durante seis encontros, cujos materiais e reflexões geradas foram organizados no formato *on-line* e disponibilizados em redes sociais, no intuito de alcançar outros professores e assim colaborar com seus processos formativos.

A construção da proposta pedagógica de formação continuada sobre Educação em Direitos Humanos para professoras da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Jijoca de Jericoacoara traz inicialmente a ideia de que toda formação precisa partir da necessidade do professor, para que em seguida se possa buscar estratégias didáticas formativas, na tentativa de provocar nas professoras a ação-reflexão-ação (Schön, 2000). A referida proposta foi elaborada com base no diálogo entre os docentes participantes da pesquisa, sendo disponibilizada para a rede e a quem interessar no formato PDF contando com todos os materiais utilizados durante os encontros formativos.

Não seremos ingênuos ao pensar que um produto educacional será capaz de resolver todos os problemas da prática, mas reconhecemos o potencial do coletivo e consideramos o professor como um intelectual crítico-reflexivo capaz de buscar as melhores respostas para os problemas da prática, produzindo uma formação transformadora.

Concordamos com Rizzatti (2020, p. 14) quando afirma:

Considerando que os PPGs são lócus de formação de recursos humanos, ressaltamos que o principal ‘produto’ da modalidade profissional é o professor/profissional que termina os cursos da área, pois eles estão aptos a refletirem sobre suas práticas a partir de um referencial teórico metodológico, identificando situações-problema e propondo soluções – o PE. Portanto, as dissertações e teses são as narrativas sobre os percursos percorridos e o PE elaborado. E nesse contexto podemos afirmar que a produção que emana dos programas profissionais não se trata de uma reprodução tecnicista, e sim a materialização de uma análise crítica sobre diferentes contextos

profissionais relacionados ao Ensino, pautada na reflexão e utilização de referenciais teóricos e metodológicos.

Assim, dialogamos com a autora ao considerar a complexidade e riqueza do processo formativo proposto, que problematiza os contextos escolares, buscando formas de promover um ensino transformador e pautado na pedagogia de uma EDH.

Não se trata de um produto educacional que pode ser simplesmente reproduzido de maneira técnica e prática. Trata-se de um movimento formativo intenso, colaborativo e participativo.

Esperamos alcançar outros docentes para, cada vez mais, fortalecer os professores em sua prática ética, política e social.

## **2.7 Descrevendo as fases da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em quatro fases sucessivas, as quais são: fase I – elaboração do questionário; fase II – planejamento dos encontros formativos; fase III – pesquisa-formação; e fase IV – análise dos dados. A primeira fase da pesquisa teve como finalidade criar o instrumento de construção dos dados iniciais. Para isso, foi utilizado um questionário semiestruturado, aplicado através do *Google* Formulário, composto por questões de múltipla escolha e questões subjetivas em que as docentes tiveram a oportunidade de, com suas respostas, desenhar os caminhos da pesquisa, sugerindo temas que gostariam de aprofundar durante a pesquisa-formação e refletindo sobre quais práticas podem ser consideradas EDH.

Após essa fase, houve o planejamento dos encontros formativos em que a pesquisadora e as professoras definiram o formato dos encontros, dias, horários e carga horária satisfatória para aprofundar os temas sugeridos no questionário inicial. Esses ajustes foram realizados no primeiro encontro formativo, no qual as docentes participantes tiveram a oportunidade de desenhar seu processo formativo de uma maneira compatível com a disponibilidade de todas. Também foi realizada a escolha dos temas para os próximos encontros tendo como prioridade as sugestões extraídas do questionário inicial. Na fase seguinte, realizaram-se os encontros denominados pesquisa-formação, o que constituiu o ápice da pesquisa, e, por fim, após a pesquisa-formação, foi feita a análise dos dados pela pesquisadora, tendo como referência as etapas propostas por Laurence Bardin (1995) de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações.

Segundo a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que se utiliza de procedimentos sistemáticos e está organizada em três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 1995).

Na pré-análise, foram realizadas atividades de seleção de documentos, formulação de hipóteses e objetivos, aconteceram leituras flutuantes em que a pesquisadora estabeleceu contato com os dados transcritos, em atividades não estruturadas que foram mais bem sistematizadas na etapa seguinte. Bardin (1995, p. 96) explica que a leitura flutuante “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. A pré-análise é uma fase de organização inicial. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as primeiras ideias, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (Bardin, 1995). A autora explica ainda que “trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso” (Bardin, 1995, p. 95).

Nesta pesquisa, os dados produzidos foram organizados da seguinte maneira: primeiramente, foi realizada a leitura flutuante de todos os dados transcritos, ou seja, todas as formações realizadas com todas as participantes. Após a leitura, foi realizada a marcação do que se destacou e pôde ser analisado e o que não se considerou como relevante para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

A segunda fase consistiu na exploração do material, ou seja, na administração sistemática das decisões tomadas. É uma fase longa na qual são definidas as categorias com base em unidades de registro e de contexto (Bardin, 1995).

Bardin (1995, p. 104) destaca ainda que “a unidade de registro é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Já a:

[...] unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (Bardin, 1995, p. 107).

A exploração do material, nesta pesquisa, foi realizada a partir da identificação do que mais se sobressaiu dos dados, organizando os encontros formativos em grandes temas para as categorias de análise.

A terceira fase proposta pela autora se refere ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa etapa é destinada ao tratamento dos resultados, em que acontece a categorização, ou seja, a escolha dos temas. Esse processo ocorre em duas etapas: primeiro define-se o inventário, em que elementos são isolados; em seguida, acontece a classificação, na qual elementos podem ser divididos impondo uma certa organização à mensagem.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos. O processo classificatório é fundamental a toda e qualquer atividade científica. Para Bardin (1995, p. 119) “A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias”. A categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (Bardin, 1995). As categorias desta pesquisa foram definidas *a posteriori*, ou seja, a classificação aconteceu com base nos dados encontrados nos encontros formativos.

### 3 OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Eu procurei entender  
 qual a receita da fome,  
 quais são seus ingredientes,  
 a origem do seu nome.  
 Entender também por que  
 falta tanto o “de comê”,  
 se todo mundo é igual,  
 chega a dar um calafrio  
 saber que o prato vazio  
 é o prato principal.  
 Sendo assim, se a fome é feita  
 de tudo que é do mal,  
 é consertando a origem  
 que a gente muda o final.  
 Fiz uma conta, ligeiro:  
 se juntar todo o dinheiro  
 dessa tal corrupção,  
 mata a fome em todo canto  
 e ainda sobra outro tanto  
 pra saúde e educação.  
 (Bráulio Bessa, 2022)

No decorrer desta seção, busca-se situar os movimentos históricos no interior dos quais os Direitos Humanos vêm se constituindo como um código orientador de uma convivência universal pacífica com base no conceito de dignidade humana.

Para tanto, inicia-se esta discussão a partir da reflexão sobre a própria concepção de DH e seu campo de atuação, verificando como esta se vincula ao projeto de desenvolvimento econômico capitalista, justificando a necessidade de os Direitos Humanos (DH) se reconfigurarem no sentido de aderir às lutas da atualidade, sobretudo abarcar o direito das minorias a viver sua dignidade humana.

A partir da epígrafe introdutória desta seção, percebemos que a igualdade de direitos prevista no artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) ainda é um desafio da sociedade atual, onde as desigualdades parecem só aumentar. Problemas como fome, desemprego e violência afetam a dignidade humana e se constituem como desafios históricos cuja superação passa pela garantia de processos educativos emancipatórios, a exemplo da EDH tratada nesta dissertação.

As reflexões estão organizadas em oito partes distintas: “Direitos humanos: tensões e disputas em um mundo global”; “Direitos humanos são para todos? Considerações sobre a dimensão histórica”; “Direitos humanos no Brasil”; “Educação em Direitos Humanos no Brasil: o que temos e o que queremos”; “Educação em Direitos Humanos e os desafios da interculturalidade crítica”; “Educar em Direitos Humanos na Educação Infantil: uma

construção possível”; “A construção social da infância: múltiplas ideias de criança e desenvolvimento infantil”; “A BNCC como documento de controle na contramão de uma formação para a EDH” e, por fim, “Formação continuada de professores: realidade e utopias”.

### **3.1 Direitos humanos: tensões e disputas em um mundo global**

A noção de direitos está sempre carregada de sentidos, sendo produzida política e socialmente por pessoas ou grupos que, de alguma forma, representam interesses comuns de construir uma vida socialmente digna.

Assim, os Direitos Humanos (DH) atuam no campo do universal e do que teoricamente seria comum e de interesse a todos os humanos. Mas, de fato, é possível estabelecer interesses universais sem desconsiderar as especificidades locais dos diversos grupos culturais deste planeta? Se os argumentos de resposta forem pautados em questões superficiais e individuais, possivelmente teremos uma afirmativa em favor do universal que defende respeito, tolerância e solidariedade como formas de viver e estar no mundo, como se fossem temas naturais e de uma fluidez corriqueira.

Adotar os DH no plano do universal significa não levar em consideração as relações de poder historicamente construídas e aceitar a ordem social como está posta: com suas desigualdades evidentes que, ao nosso ver, em nada constituem a dignidade humana.

Certamente respeito, tolerância e solidariedade são questões necessárias e importantes para um mundo de paz. Porém, será preciso ousar superar essa visão reducionista de simplificar as coisas, sendo preciso questionar as relações de poder presentes nas sociedades que, em nome do universal, invisibilizam grupos e culturas igualmente humanos e que precisam ter assegurada sua dignidade.

Não se pode negar a importância dos direitos humanos como garantias jurídicas assumidas pelos diversos países em favor de preservar a dignidade humana e consolidar a paz mundial, entretanto, é preciso questionar a noção de progresso que historicamente a humanidade tem apresentado. Os avanços da ciência e da tecnologia, apesar dos evidentes benefícios, têm gerado resultados claramente indesejáveis, como aumento da violência, desemprego e inúmeras situações de vulnerabilidade social.

Nesse cenário, é fundamental repensar o conceito de dignidade humana, tendo como prioridade diminuir as desigualdades sociais. A esse respeito, Schilling e Fernandes (2020, p. 126) nos trazem uma importante reflexão: “pensar que os direitos humanos, para serem efetivados, precisam ser vistos nessa teia de relações nos coloca o desafio de pensar

que a dignidade, para ser plena, precisa ter como suporte três elementos: a igualdade, a equidade e a justiça”. Se no passado a luta foi para que todos os seres humanos fossem reconhecidos em igualdade de direitos, a demanda que emerge do presente é a afirmação da diferença sem necessariamente negar o direito da igualdade.

Questionar as relações de poder significa pensar em como garantir, por exemplo, o direito da igualdade sem ferir o direito da diferença. Para isso, apresentamos o pensamento de Santos (2002) quando sabiamente nos fala de uma globalização alternativa, capaz de atender aos interesses locais e globais de uma forma coerente.

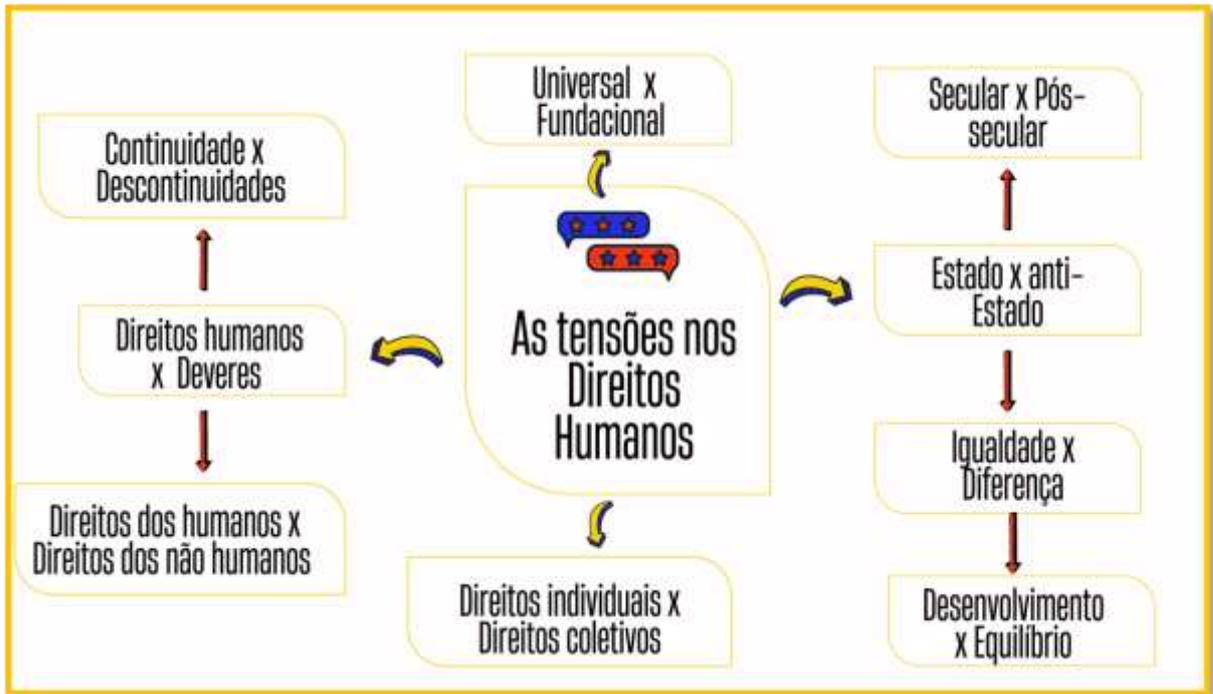
A ideia deste projeto é que esta forma de globalização, apesar de hegemônica, não é única e de fato tem sido crescentemente confrontada por uma outra forma de globalização, uma globalização alternativa, contra-hegemônica, constituída pelo conjunto de iniciativas, movimentos e organizações que, por intermédio de vínculos, redes e alianças globais/locais, lutam contra a globalização neoliberal mobilizados pelas aspirações de um mundo melhor, mais justo e pacífico que julgam possível e ao qual sentem ter direito (Santos, 2002, p. 30-31).

Para além de uma globalização injusta e excludente, é preciso falar dessa globalização contra-hegemônica que Boaventura nos apresenta, um desejo que nasce do povo e que vem se fortalecendo em rede pelos movimentos sociais para a efetivação da noção de direitos para todos.

É preciso lembrar que os Direitos Humanos foram sendo construídos pelos arranjos sociais de uma determinada época e tempo histórico, sendo assim, funcionam sempre a serviço daquilo que, naquele período, representou o desejo de uma maioria. Contudo, diante do progresso da ciência e da tecnologia, a humanidade precisa reparar as desigualdades geradas nesse caminho; será preciso ouvir as minorias, assegurar seus direitos e pensar formas de corrigir essas desigualdades. É fundamental considerar cada geração que consolidou os Direitos Humanos e identificar os campos de direitos que ainda não se efetivaram para alguns grupos sociais.

Na obra *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*, Santos e Chaui (2014) apresentam nove tensões que atravessam as lutas políticas construídas e referenciadas no campo teórico dos DH, são elas: a tensão entre o universal e o fundacional; entre o individual e o coletivo; entre o Estado e o anti-Estado; entre o secular e o pós-secular; entre direitos humanos e deveres humanos; entre a continuidade dos direitos humanos e as discontinuidades dos regimes políticos; entre os direitos dos humanos e os direitos dos não humanos; entre igualdade e reconhecimento da diferença; e entre desenvolvimento e autodeterminação.

**Figura 1 – As tensões nos Direitos Humanos**



Fonte: Elaborado pela autora.

A tensão entre o universal e o fundacional está relacionada à ideia de que o universal seria validado em todos os lugares, ao passo que o fundacional é representativo, transcendente e único. São dois valores que por vezes se apresentam de forma contraditória e podem, os dois, produzir exclusões. Estão na origem da tensão entre o princípio da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença. Essa tensão convida para uma abertura intercultural e aponta para a superação da dicotomia universal/fundacional e para a busca de um cosmopolitismo subalterno.

A tensão entre direitos individuais e direitos coletivos decorre da luta histórica dos grupos sociais que, por serem excluídos ou discriminados enquanto grupos, não podiam ser adequadamente protegidos por direitos humanos individuais. As lutas das mulheres, dos povos indígenas, dos povos afrodescendentes, dos grupos vitimados pelo racismo, das pessoas LGBTQIA+ marcaram os últimos cinquenta anos do processo de reconhecimento dos direitos coletivos.

A tensão entre o Estado e o anti-Estado representa inicialmente os direitos cívicos e políticos, reivindicados contra o Estado com o objetivo de limitar o autoritarismo estatal. Ou seja, na origem dos direitos humanos está uma pulsão anti-Estado. Já os direitos econômicos e sociais consistem em prestações do Estado, pressupõem a cooperação ativa deste e assentam uma luta política pela apropriação social dos excedentes captados pelo Estado por meio dos

impostos e de outras fontes de receita. Grupos conservadores democráticos defendem uma postura anti-Estado e privilegiam uma concepção liberal dos direitos humanos, dando especial atenção aos direitos cívicos e políticos; grupos de esquerdas democráticas defendem, com vários matizes, uma atitude de defesa da centralidade do Estado na construção da coesão social e tendem a privilegiar a concepção social-democrática ou marxista dos direitos humanos, dando mais atenção aos direitos econômicos e sociais.

É importante salientar que, enquanto na sua formulação original, liberal e oitocentista, a posição anti-Estado tinha alguma razão de ser democrática em face do autoritarismo da época. A posição neoliberal anti-Estado, da década de 1980 em diante, é reacionária e antidemocrática porque o seu objetivo é dismantelar o Estado social, o conjunto de políticas sociais que deram efetividade aos direitos sociais e econômicos.

A tensão entre o secular e o pós-secular deriva da solução ocidental para a questão religiosa, transferindo a religião para o domínio privado, de modo que o domínio público fosse um domínio secularizado onde os conflitos religiosos não existiriam. Essa distinção entre público e privado não impediu a influência das religiões nos negócios públicos.

Hoje, essa tensão está cada vez mais presente, tanto que o recém-derrotado governo federal, de extrema direita, utilizou em seu *slogan* de governo (2019-2022) a seguinte prerrogativa: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, trazendo à tona uma concepção hierárquica e autoritária de família, etnias e classes sociais, retomando um modelo primitivo da noção de direito relacionado ao naturalismo, em que Deus seria o fundamento de tudo, e negando inclusive todo o histórico de conquistas e lutas dos direitos humanos na atualidade. Uma força negativa que parece ter incentivado a intolerância e o ódio entre a nação, especialmente na negação de políticas sociais compensatórias a sujeitos sociais emergentes, como é o caso de mulheres, migrantes, negros e LGBTQIA+. São valores e modelos que ficaram no passado, que precisam ser superados e que infelizmente, pelo histórico de negação de direitos em nome de Deus e a serviço das religiões, inclusive deixaram marcas negativas e a difícil tarefa para o novo governo de reconstruir o país com base nas ideias de justiça, dignidade e na garantia dos direitos humanos.

Uma outra tensão que se apresenta é a tensão direitos humanos e deveres humanos, já que a gramática dos DH propõe especial atenção aos direitos e quase nenhuma aos deveres. Outras culturas e tradições de dignidade humana, pelo contrário, privilegiam deveres em detrimento dos direitos. É preciso abordar essa assimetria para entender melhor os diferentes significados de dignidade humana.

A tensão entre a continuidade dos direitos humanos e as discontinuidades dos regimes políticos é um vasto campo de confrontos entre filosofias e interesses políticos. Trata-se do reconhecimento ou não (e, portanto, da punição ou não, e da reparação ou não) de violações massivas de direitos humanos – massacres, extermínios, torturas, desaparecimentos, confiscos, assassinatos, em geral, crimes contra a humanidade – cometidos por Estados de exceção, potências coloniais ou regimes ditatoriais. O que está em jogo não são somente as injustiças do passado, mas a conformação do futuro democrático do país, da natureza da democracia, da vigência dos direitos humanos de forma integral, o que implica também um modelo de desenvolvimento contraposto ao projeto neoliberal.

A tensão entre os direitos dos humanos e os direitos dos não humanos se apresenta por meio do processo de exclusão de alguns humanos que subjaz ao conceito moderno de humanidade e precede a inclusão que os direitos humanos garantem a todos os humanos. A concepção ocidental, capitalista e colonialista da humanidade não é pensável sem o conceito de sub-humanidade. No passado e no presente, mesmo que sob formas distintas, os sujeitos modernos de direitos são exclusivamente os humanos. Ao contrário, para outras culturas de dignidade, os humanos estão integrados em entidades mais amplas – a ordem cósmica, a natureza – que, se não forem protegidas, de pouco valerá a proteção concedida aos humanos.

A tensão entre igualdade e reconhecimento da diferença requer o entendimento de que a igualdade prevista no texto dos direitos humanos é uma igualdade jurídica e política, não uma igualdade que combate todas as desigualdades socioeconômicas e culturais. Sendo assim, é preciso requerer o direito a ser igual quando a diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

A tensão entre desenvolvimento e direitos individuais e coletivos como: direito à autodeterminação, à saúde, à terra e a um ambiente saudável. O direito coletivo ao desenvolvimento, especialmente nos países africanos, foi reconhecido tardiamente. A resposta do norte global a essa reivindicação foi o neoliberalismo, com o qual o direito ao desenvolvimento se tornou o dever de desenvolvimento. O desenvolvimento capitalista imposto pelas leis do mercado acelerou os problemas sociais e tem causado imensos desequilíbrios climáticos, como secas, inundações, crise alimentar, escassez de água potável, além do desmatamento das florestas. Paulatinamente, vai-se constatando que os fatores de crise estão cada vez mais articulados e são, afinal, manifestações da mesma crise, a qual, pelas suas dimensões, apresenta-se como crise civilizatória.

A articulação entre os diferentes fatores de crise deverá levar urgentemente à articulação entre os movimentos sociais que lutam contra eles. É um processo lento em que o

peso da história de cada movimento conta mais que o que deveria, mas são já visíveis articulações entre lutas pelos direitos humanos, soberania alimentar, contra os agrotóxicos, contra os transgênicos, contra a impunidade da violência no campo, contra a especulação financeira com produtos alimentares, pela reforma agrária, direitos da natureza, direitos ambientais, direitos indígenas e quilombolas, direito à cidade, direito à saúde, economia solidária, agroecologia, taxação das transações financeiras internacionais, educação popular, saúde coletiva, regulação dos mercados financeiros, entre outras questões.

Estamos diante de uma incompatibilidade de direitos, a saber: como o direito à saúde pode ser garantido tendo em vista o uso de agrotóxicos pelo agronegócio? Como assegurar a autodeterminação dos povos indígenas, se em nome do desenvolvimento esses povos estão sendo expulsos de suas terras? Como o direito a um ambiente saudável pode conviver com todas as tensões causadas pela exploração ambiental?

A dinâmica existente entre as várias tensões que atravessam os DH na atualidade está fortemente ligada ao que as grandes potências caracterizam como desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a uma luta contra-hegemônica por DH reconfigurados no sentido de lutar para que o planeta não se torne inabitável num futuro bem próximo.

Esse cenário nos apresenta novas necessidades, e uma delas é a urgência de articular lutas que historicamente foram separadas. Assim, é preciso reconhecer que a luta ambiental é também a luta dos povos indígenas e quilombolas; na luta por direitos individuais, está também a luta pelos direitos coletivos; na luta pela igualdade, é preciso reconhecer a diferença. Trata-se de buscar novos padrões cognitivos, sociais, políticos e jurídicos articulados de maneira a alcançar a refundação do modo de vida (não só humano) em escala global (Santos, 2000).

### **3.2 Direitos humanos são para todos? Considerações sobre a dimensão histórica**

Os Direitos Humanos foram surgindo e adquirindo a universalidade atual conforme as sociedades foram se organizando e se estruturando em torno das relações sociais, do domínio da natureza em favor do seu conforto e segurança. Assim, cada direito humano foi se constituindo no seu tempo histórico e representa conquistas importantes à época. Teoricamente, devem sempre atuar no campo do universal, porém o que temos constatado no momento atual é que retrocedemos em alguns pontos de interesse, sendo preciso rever questões que emergem da atual conjuntura político-social em que estamos inseridos.

Para fins didáticos, podemos classificar os direitos humanos em gerações, períodos históricos em que os campos de luta vão sendo definidos e constituindo uma geração que vai complementando a outra, modificando-a e trazendo novas demandas.

Soares (2004) enumera três gerações ou três dimensões dos DH no sentido da evolução histórica, e não em sentido biológico, pois cada geração não supera a seguinte, ou seja, os direitos de uma geração serão sempre incorporados na nova dimensão ou geração.

Na mesma linha de considerações, Tosi (2004) cita quatro gerações de direitos, sendo que as três primeiras correspondem à mesma classificação apresentada por Soares (2004).

A primeira geração dos direitos humanos, tendo em vista o contexto histórico nos séculos XVII e XVIII representado pela ascensão da burguesia, que estava reivindicando maior poder político frente à nobreza e ao clero, ficou sendo conhecida como geração da Liberdade. Foi um período em que as reivindicações da burguesia centravam-se no ataque aos abusos cometidos pelo regime político da época, e a principal necessidade seria garantir o direito à liberdade. Representada pela garantia de livre escolha, locomoção, direito à propriedade e especialmente direito de votar e ser votado em rejeição ao poder centralizador da época, foi uma geração centrada nos direitos civis e políticos, sendo importante lembrar que os direitos civis seriam para todos, enquanto os direitos políticos seriam apenas para eleitores, ou seja, muitas pessoas ainda estavam à margem desse importante direito, como é o caso de mulheres, analfabetos e pessoas que não possuíam posses. Uma principal marca para essa geração foi a individualidade dos direitos ainda fortemente influenciada por uma ideia de ordem natural das coisas. De acordo com Tosi (2004, p. 114):

Os direitos da tradição liberal têm o seu núcleo central nos assim chamados 'direitos de liberdade', que são fundamentalmente os direitos do indivíduo (burguês) à vida, à liberdade, à propriedade, à segurança. O Estado limita-se a garantia dos direitos individuais através da lei sem intervir ativamente na sua promoção. Por isto, estes direitos são chamados de direitos de liberdade negativa, porque têm como objetivo a não intervenção do Estado na esfera dos direitos individuais.

O referido autor também nos apresenta um cenário de colonização e de exploração dos povos extraeuropeus, ficando grande parte da humanidade excluída do gozo desses direitos, evidenciando principalmente a implantação da escravidão de forma brutal e injustificável e abertamente em contraste com a doutrina de liberdade e igualdade natural de todos os homens da tradição cristã secularizada pela modernidade.

A segunda geração, também nomeada como geração da Igualdade, compreende o período histórico pós-Primeira Guerra Mundial e se fortalece no discurso da coletividade centrado na busca de oportunidades iguais para todos. Nessa geração, o principal campo de luta gira em torno dos direitos fundamentais, ou seja, políticas públicas de saúde, educação, habitação, trabalho e lazer. Ao Estado cabe a garantia dos direitos sociais, econômicos e culturais; essa demanda surge do movimento histórico real da classe trabalhadora do século XIX e XX que, exigindo a ampliação e universalização dos direitos “burgueses” através da luta pela ampliação da cidadania, introduziu também um novo conjunto de direitos, como nos mostra Tosi (2004, p. 119):

[...] os movimentos socialistas e social-democráticos não reivindicavam somente a ampliação da cidadania, introduziram também um novo conjunto de direitos, desconhecidos e alheios ao liberalismo: os direitos de igualdade ou econômicos e sociais, direitos eminentemente coletivos, enquanto os direitos de liberdade eram eminentemente individuais: ou seja, uma democracia não somente política, mas social.

De fato, por meio das lutas do movimento operário e popular, os direitos sociais, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, começaram a ser colocados nas Cartas Constitucionais e postos em prática, criando assim o chamado “Estado do Bem-Estar Social”, cenário que influenciou o surgimento da terceira geração de direitos, a partir dos anos 1960, que pode ser denominada de Fraternidade.

De acordo com Soares (2004, p. 58-59):

A terceira dimensão é aquela dos direitos coletivos da humanidade. Referem-se esses à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. Direitos sem fronteiras, ditos de ‘solidariedade planetária’. Assim sendo, testes nucleares, devastação florestal, poluição industrial e contaminação de fontes de água potável, além do controle exclusivo sobre patentes de remédios e, das ameaças das nações ricas aos povos que se movimentam em fluxos migratórios (por motivos políticos ou econômicos), por exemplo, independentemente de onde ocorram, constituem ameaças aos direitos atuais e das gerações futuras.

Dessa maneira, os direitos coletivos da humanidade estão fundamentados nas ideias de fraternidade e solidariedade, sendo uma definição gramatical ampla, necessária e urgente, porém problemática, tendo em vista a ausência de uma organização internacional com autoridade suficiente para tornar efetivas a garantia e a aplicação desses direitos.

São direitos que envolvem não apenas a responsabilidade do Estado, mas uma tutela compartilhada com ONGs e ações partilhadas para garantir os direitos da coletividade e

incorporar novas demandas, como é o caso da cultura de paz e da sustentabilidade como pautas fortemente emergenciais nessa geração que se junta aos ideais da quarta geração traduzidos nas questões tecnológicas e científicas.

Para Tosi (2004), a quarta geração é uma categoria nova de direitos ainda em discussão e que se preocupa com os direitos das gerações futuras, ou seja, é preciso deixar o planeta habitável para a manutenção das vidas futuras. Isso implica uma série de discussões que envolvem todas as três gerações de direitos e a constituição de uma nova ordem econômica, política, jurídica e ética internacional.

Os avanços em todas as dimensões e gerações de direitos foram muitos; as reivindicações e demandas de cada época devem ser reconhecidas e legitimadas ao contexto histórico do período de lutas de cada geração. Porém, o tempo histórico do agora nos coloca diante de uma importante reflexão: os DH, da forma como estão organizados, funcionam para todos? Numa tentativa de resposta, Santos e Chaui (2014, p. 31) nos apresentam o seguinte:

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos.

É urgente pensar formas de garantir direitos para as pessoas que estão às margens do desenvolvimento econômico. Certamente as novas gerações de direitos precisam ser atravessadas pela equidade, justiça cognitiva e interculturalidade, temas que serão aprofundados ao longo dessa dissertação e que estão intimamente conectados com a proposta formativa de EDH.

### **3.3 Direitos humanos no Brasil**

A abolição da escravidão e posteriormente a superação da Ditadura Militar pelo regime democrático não significaram de forma alguma a construção de uma sociedade justa e igualitária como preconizam os direitos humanos. Na verdade, ainda estamos distantes de garantir direitos humanos para todos, porém precisamos reconhecer a necessidade de lutar para que isso ocorra efetivamente.

No campo legal, temos a Constituição Federal de 1988, que assegura as garantias jurídicas à esfera dos direitos e cuja inspiração está pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU em 1948.

É visível que cotidianamente novos direitos passam a ser necessidades como forma de garantir a dignidade humana, como o direito do consumidor, das crianças, dos negros, das pessoas com deficiência, dos homossexuais, do meio ambiente e muitos outros.

O Brasil possui leis e orientações legais para proteger esses grupos e ao menos juridicamente prevê direitos a eles. Ocorre que é preciso aumentar o sistema de garantias e principalmente o nível de consciência crítica das pessoas para que exijam esses direitos e construam socialmente sua dignidade. Observam-se garantias legais, mas não conseguimos efetivar, na prática, muitos desses direitos.

São vistos como direitos para bandidos, por conta do período da ditadura e também pela forma como a mídia faz referência aos defensores dos DH como defensores de pessoas que cometeram crimes, uma forma constante de manter as relações de poder inalteradas e, de alguma forma, alienar os demais cidadãos a não lutar pela causa. Isso acontece em governos autoritários que tentam a todo custo manter um falso comprometimento com a população sobre discursos pouco efetivos no campo de direitos para todos.

A problemática de direitos para todos e sua difusão é histórica e antiga, ainda hoje existem controvérsias. De acordo com Bedin e Tosi (2018, p. 300):

[...] é absurdo afirmar que ‘os Direitos Humanos são somente direitos burgueses’, ‘os Direitos Humanos só defendem bandidos’, que ‘os Direitos Humanos só valem para os humanos direitos’, que ‘bandido bom é bandido morto’, que ‘os Direitos Humanos só defendem quem não presta’. Quantos equívocos! Os Direitos Humanos protegem todos os cidadãos brasileiros nos seus direitos básicos e fundamentais. Por isso, eles são universais, são para todos ou para ninguém, sem exceções.

Dessa maneira, o princípio da universalidade e de que os DH são condições mínimas para a convivência pacífica no planeta deveriam ser óbvios para todos, porém o que se observa nos estudos de Bedin e Tosi (2018) é que especialmente a população brasileira tem uma concepção equivocada do real significado dos DH enquanto via de orientação de um padrão mínimo de convivência humana civilizada.

Em suma, se a população não conhece seus direitos, como irá exigí-los? E assim, alguns veículos da mídia propagam erroneamente uma visão de direitos humanos associado à proteção de bandidos, gerando mais alienação e perpetuando uma sociedade que pouco se aprofunda nessa luta por direitos para todos.

Se, para grande parte da mídia, os direitos humanos se configuram como defensores de bandidos, para boa parte da academia, os mesmos direitos humanos têm sido

vistos como sinônimo de emancipação social. Entretanto, vale a advertência de Boaventura de Sousa (2009, p. 10):

Duplos critérios na avaliação das violações dos Direitos Humanos, complacência para com ditadores amigos do Ocidente, defesa do sacrifício dos Direitos Humanos em nome dos objetivos do desenvolvimento – tudo isso tornou os Direitos Humanos suspeitos enquanto roteiro emancipatório.

Essa realidade que o autor nos apresenta nos coloca diante de uma questão fundamental: reparar as desigualdades historicamente geradas em nome do progresso e da modernidade.

Em sua obra, Boaventura nos fala de algumas tensões que envolvem o campo dos DH como instrumento de emancipação da pessoa humana. Entre as tensões exploradas pelo sociólogo, destacaremos a tensão que ocorre entre o Estado Nação e o que designamos por globalização, fenômeno que tem ampliado a reflexão em torno da construção de uma sociedade civil global, equidade global e cidadania global, fortalecendo assim a universalização dos DH como forma de garantir novas e intensas formas de inclusão social. Sobre o conceito de globalização, o autor nos traz a seguinte problematização:

Muitas definições de globalização centram-se na economia. Privilégio, no entanto, uma definição mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais. Não existe estritamente uma entidade única chamada globalização, mas, em vez disso, globalizações, termo que, a rigor, só deveria ser usado no plural e que, como feixes de relações sociais, envolvem conflitos, vencedores e vencidos. Frequentemente, o discurso sobre globalização é a história dos vencedores (Santos, 2009, p. 12).

Dessa forma, Santos (2009) nos apresenta quatro tipos de globalizações, a saber: localismo globalizado; globalismo localizado; cosmopolitismo; e patrimônio comum da humanidade.

Numa definição mais sucinta sobre essas formas de globalização, entendemos que o localismo globalizado é o processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso; o globalismo localizado é o impacto específico das práticas transnacionais, como desflorestamento, produção de lixo, usos de mão de obra local sem respeito às leis trabalhistas; o cosmopolitismo é a resistência organizada transnacionalmente contra os efeitos do localismo globalizado e globalismo localizado, ou seja, redes globais de lutas ecológicas, pelos direitos das mulheres, pelos direitos dos povos indígenas, pelos DH em geral, assumindo uma solidariedade planetária entre grupos explorados, oprimidos ou excluídos pela globalização hegemônica; por fim, a quarta forma de globalização refere-se ao patrimônio

comum da humanidade, emergência de lutas por temas que são tão globais como o próprio planeta, a exemplo da sustentabilidade da vida humana na terra e dos temas ambientais. As duas primeiras globalizações acontecem de cima para baixo, são neoliberais e hegemônicas. Cosmopolitismo e patrimônio comum da humanidade são globalizações de baixo para cima, solidárias ou contra-hegemônicas.

A complexidade dos DH nos permite visualizar seu campo de atuação ora no processo de globalização hegemônico, ora como globalização contra-hegemônica.

Recorrendo aos fatos históricos, fica evidente que os DH representaram os interesses da classe dominante, a exemplo da ideia de universalidade que invisibiliza alguns grupos sociais e da própria ideia de dignidade humana que possui significações diversas para as culturas. O próprio texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é uma construção ocidental que pouco dialoga com os interesses dos excluídos e oprimidos.

Para ilustrar essa afirmativa, apresentamos o Artigo Primeiro da DUDH: “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”. Sem deixar de destacar a importância histórica desse direito ao campo de luta pela igualdade, não podemos deixar de acrescentar que a luta contemporânea no campo dos DH é também pela afirmação da diferença, não como uma desvantagem, mas como riqueza capaz de elevar os DH à condição de atuação no campo cosmopolitista da globalização, celebrando a necessidade de luta pelas causas sociais, pela interculturalidade crítica e por um projeto de DH contra-hegemônico.

É preciso que se substitua a falsa ideia de atuação universal dos DH pelo diálogo intercultural com os diversos grupos existentes e que considerem as culturas como incompletas e capazes de conviver dignamente, como orienta a própria DUDH.

### **3.4 Educação em Direitos Humanos no Brasil: o que temos e o que queremos**

O cenário educacional brasileiro tem sido duramente influenciado pelos interesses do neoliberalismo que, cada dia mais, têm alterado o cotidiano escolar (Pimenta, 2018), seja sob a forma de modificar a legislação, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>6</sup>, seja sob o fortalecimento das avaliações de larga escala que têm dominado e

---

<sup>6</sup> De acordo com Pimenta (2021), “essa legislação está baseada na lógica do currículo de resultados e da avaliação em larga escala, [...] assentada no modelo de competências e habilidades, assim como realça a prática em contraposição à teoria. Desse modo, ela submete os profissionais da educação à condição de

imposto um conceito de qualidade que foge à essência de uma formação crítica e emancipatória, uma qualidade medida e até forjada pelos resultados das diversas avaliações de controle.

Nessa perspectiva de controle e de definir qualidade como padrões numéricos e puramente quantificáveis, alimenta-se uma escola excludente e geradora de desigualdades sem espaço para uma formação humana comprometida com criticidade e a emancipação de seus sujeitos.

Sobre essa realidade, Libâneo (2019, p. 8) nos traz a seguinte contribuição:

[...] as escolas e os professores são atingidos por essas políticas de controle à medida que provocam mudanças nas condições de exercício profissional como a precarização, desvalorização e intensificação do trabalho, a pressão sobre os professores para acatar conteúdos pré-definidos externamente e para prepararem os alunos para os testes padronizados.

Dessa forma, as escolas têm mobilizado todas as energias para alcançar os padrões de qualidade impostos, sem ao menos questionar os efeitos dessa política na vida dos educandos. Não é por acaso que a violência dentro das escolas tem aumentado consideravelmente. Na corrida pelos melhores resultados, muitos conflitos começam a surgir, alguns decorrentes até mesmo do resultado das avaliações em que os melhores são reverenciados e até premiados. Aos que não conseguem se igualar à maioria, resta o sentimento de culpa, ineficiência e até mesmo manifestações de violência, evidentemente causada pelo incentivo constante à competição e individualidade que as provas geram.

Na contramão desse cenário, temos a possibilidade de romper com algumas dessas práticas à medida que tomamos consciência da importância da EDH e buscamos referências legais para incorporá-la ao currículo. Não basta o desejo de mudanças, é importante incorporar ações pautadas na coletividade para que de fato as transformações ocorram.

Nesse sentido, é fundamental a adoção de práticas formativas na área de EDH como a que estamos propondo nesta dissertação, tendo em vista que dificilmente os órgãos mundiais que representam os interesses economicistas terão essa pretensão de voluntariamente incluir uma formação em DH na educação. É preciso que o interesse por essa pauta seja evidenciado em um movimento contra-hegemônico.

Queremos uma EDH fortalecida e atuante nas escolas a fim de colaborar com uma formação emancipatória capaz de romper com a lógica competitiva e meritocrática,

---

reprodutores de um currículo engessado, os mantém reféns de avaliações externas desvinculadas do contexto escolar e das salas de aula”.

inaugurando uma cultura de reconhecimento de que todos são sujeitos de direitos e, como tais, devem comprometer-se com a não violação de direitos.

De acordo com Benevides (2003, p. 6):

[...] o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos.

Benevides (2003) aponta que a EDH desenvolve o senso de responsabilidade. À medida que a escola forma pessoas críticas e participativas, estas poderão promover mudanças na sociedade de forma a alterar suas estruturas de violação e negligência.

A EDH situa-nos numa posição crítica em relação ao modelo neoliberal e nos convida a pensar uma formação comprometida com a equidade e capaz de promover mudanças no modo de ser e estar no mundo. É através dela que o professor poderá estimular o exercício da criticidade entre os estudantes e torná-los cientes de todos os seus direitos.

No que se refere à legislação educacional para uma prática de EDH, o Brasil tem importantes avanços legais, a exemplo do Plano Nacional de EDH e das Diretrizes Nacionais da EDH.

Diante dos avanços legais e dessa tentativa frequente de universalização em defesa dos DH para todos é que sua abrangência precisa abarcar o contexto escolar para a difusão e formação de sujeitos de direitos, assim como orientam as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos:

Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos. Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (Brasil, 2012, p. 1).

A EDH é uma importante prática para que a formação escolar possa colaborar com a diminuição das desigualdades sociais ou ao menos não continuar gerando desigualdades dentro da própria escola.

Nesse sentido, faz-se urgente o debate formativo sobre práticas ligadas a uma pedagogia comprometida com a EDH, e não apenas a reprodução de interesses neoliberais formativos que têm influenciado a formação docente.

Assim, uma EDH verdadeiramente efetiva irá abarcar os desafios da equidade, inclusão e especialmente irá adotar práticas pautadas da interculturalidade crítica, tema que discutiremos na próxima seção.

### **3.5 Educação em Direitos Humanos e os desafios da interculturalidade crítica**

A educação deve estar sempre a serviço da transformação social. Para isso, é fundamental uma análise do passado a fim de que os mesmos erros não se repitam, ao passo que é urgente resolver as questões da contemporaneidade. Está evidente que os sistemas escolares historicamente corroboram a geração de desigualdades, na medida em que se utilizam do discurso da igualdade para, de alguma forma, ocultar as desigualdades.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a educação é um direito humano que deve ser garantido a todas as pessoas:

Art.26º

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

Nessa primeira seção, temos a garantia de uma educação gratuita e acessível até certo ponto; o acesso ao Ensino Superior ainda se utiliza do discurso da igualdade e do mérito para a garantia do direito à educação. Essa marca meritocrática historicamente construída ainda é muito forte e gera cada dia mais exclusões.

Como avanço a este campo, podemos citar a Lei de Cotas, que de alguma forma é uma tentativa de reparação das disparidades de acesso ao Ensino Superior entre as pessoas de classes sociais distintas. É preciso que a igualdade garantida na DUDH seja não apenas no campo político e jurídico, mas principalmente avance para as dimensões sociais, econômicas e culturais como a Lei de Cotas considera.

Dialogamos com Santos e Chauí (2014, p. 50) sobre essa política tão importante ao campo dos direitos:

[...] a introdução de políticas de ação afirmativa e de sistemas de quotas nos governos do Presidente Lula a partir de 2004 foi um passo muito significativo sobretudo se tivermos presente que ocorre vinte longos anos depois de o então deputado federal (PDT/RJ) Abdias do Nascimento ter proposto, no projeto de Lei n. 1.332, de 1983, uma ação compensatória que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações propunha: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira no sistema de ensino e na literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não foi aprovado pelo Congresso, mas as lutas continuaram e a pouco e pouco foram dando origem a novas políticas públicas.

A atual adoção de políticas afirmativas foi um passo importante para considerar uma igualdade social no sentido de construir uma sociedade menos preconceituosa, sem discriminações e comprometida com a luta pela redução das desigualdades socioeconômicas.

Os desafios ainda são imensos, mas é preciso reconhecer a política de ações afirmativas como um passo importante que poderá fomentar outras conquistas ao campo.

Iniciando uma conceituação de EDH com base na DUDH podemos recorrer ao Artigo 26:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948).

A Declaração elenca que a educação deve ampliar a personalidade humana e contribuir para a tolerância e amizade entre todas as pessoas. Ao abordar tolerância entre grupos raciais ou religiosos, a Declaração nos coloca diante de uma importante pauta em relação à EDH, o respeito à diversidade. Quanto a este ponto, consideramos fundamental empoderar os grupos socialmente marginalizados e inferiorizados. A esse respeito, recorreremos ao que defendem Candau *et al.* (2014, p. 35):

Entendemos o empoderamento como processo que procura potencializar grupos ou pessoas que tem menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação a vida e aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. O empoderamento tem duas dimensões básicas intimamente ligadas uma a outra: a pessoal e a social. Esse enfoque considera a pessoa como sujeito um ativo, cooperativo e social. O centro desse enfoque pedagógico é relacionar o crescimento individual à dinâmica social e a vida pública, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e a mudança social.

Essa é uma perspectiva da EDH tendo em vista a formação de sujeitos de direitos comprometidos com a transformação social.

Educar em DH necessariamente exige do educador uma pedagogia do empoderamento. Essa prática coloca os sujeitos em uma posição de análise crítica da realidade, capaz de questionar as relações de poder distribuídas de forma bastante desigual; exige também que o educador estimule uma formação subjetiva, referida a autoestima e confiança em seu potencial. O empoderamento na perspectiva da EDH não é apenas um modismo superficial, é uma força potente que deve ser resgatada nos sujeitos através da problematização das diversas realidades.

Cada sujeito, pela educação, vai se reconhecendo enquanto pessoa ligada também a uma coletividade capaz de lutar e construir relações sociais mais justas. Para isso, o processo educativo deve estar organizado em torno de uma formação que leve em consideração questões como equidade, inclusão e, especialmente, seja um projeto intercultural crítico.

A educação intercultural crítica é um projeto de educação que considera a necessidade de diálogo entre as culturas e que parte de uma necessidade de rompimento com as estruturas que estão postas. Questioná-las para que de fato tais modelos não continuem gerando desigualdades de toda natureza é um projeto que nasce do povo, especialmente do movimento indígena, e que entra na academia como projeto comprometido com a emancipação das minorias, pauta extremamente comum ao que se propõe uma formação em DH.

Adotar práticas interculturais críticas no projeto político pedagógico da escola supõe avançar e superar os conceitos superficiais de multiculturalismo que se apresentam inicialmente a partir de três abordagens: assimilacionista, diferencialista e multiculturalismo aberto (Candau, 2008).

Na visão assimilacionista, o reconhecimento da diferença ocorre ainda de uma forma hierarquizada entre os grupos culturais, ainda existe uma ideia de cultura dominante, como se houvesse uma necessidade de “assimilar” a cultura dos colonizadores. Já o multiculturalismo diferencialista reconhece os diferentes grupos culturais, promove o tratamento não discriminatório, mas mantém os grupos isolados, “funciona” para manter as relações de poder. Insurgindo como resistência e rompendo com os símbolos universais, temos o multiculturalismo aberto ou interculturalismo, que considera as identidades em construção permanente, tem consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais e propõe uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre as

diferentes culturas e grupos sociais, buscando articular as políticas de igualdade com as políticas de identidade.

Para Vera Candau (2008), a EDH e a interculturalidade enfrentam muitos desafios para que efetivamente promovam uma formação crítica e emancipatória.

Essa autora, assim, define o que entende por Educação Intercultural:

Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasses, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (Candau, 2008, p. 54).

Esta realidade explicita a importância da formação docente voltada para a EDH, tendo em vista ser o professor a principal figura do processo educacional. Exige do professor uma postura crítica frente ao modelo que está posto, questionando, por exemplo, a organização do currículo, fundando práticas mais próximas da realidade de cada aluno e assumindo, assim, um compromisso com a formação crítica e social dos estudantes.

A consciência dos DH está cada vez mais ampliada, porém as violações são também cada vez mais frequentes, exigindo que esse campo de luta perpassasse os espaços escolares como possibilidade de construir uma sociedade mais democrática e justa. A tensão entre as constantes violações e a necessidade de garantia de direitos para todos desafiam-nos a pensar uma EDH que dialogue com as diferenças culturais, questione as relações de poder e contribua para a afirmação da cidadania.

### **3.6 Educar em Direitos Humanos na Educação Infantil: uma construção possível**

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem se consolidado no campo de direitos, especialmente com a obrigatoriedade da oferta a partir dos quatro anos de idade. Essa conquista, prevista na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, representa importante avanço aos direitos da infância.

O direito à Educação Infantil e sua obrigatoriedade a partir de 2009 representa uma importante conquista ao histórico de lutas por creches no Brasil. O acesso gratuito a creches e pré-escolas, além de potencializar o desenvolvimento infantil, garante a construção da cidadania entre os pequenos e suas famílias.

Novas concepções sobre a infância e a própria dinâmica social estão modificando as formas de organização da Educação Infantil. Documentos importantes, como os

Referenciais Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, foram sendo construídos para buscar superar a tradição assistencialista das creches assim como a visão de antecipação da escolaridade das pré-escolas. Tais documentos conferem especial significação a essa etapa e foram concebidos de maneira a servir como guia reflexivo sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando os estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Uma questão importante evidenciada nas atuais diretrizes diz respeito à função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, tal como aparece no artigo 7 da Resolução CNE/CEB nº 05/09:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Esses pontos certamente contribuirão para que a formação oferecida por creches e pré-escolas se faça em direções mais críticas, colaborativas, solidárias e especialmente voltadas a uma formação de sujeitos de direitos.

A criança pequena traz novas questões para a relação entre os responsáveis e a escola. O cotidiano escolar é afetado pelas relações sociais, e a criança e sua família que chegam às escolas de Educação Infantil necessitam ser reconhecidas como sujeitos de direitos, independentemente de sua cor ou classe social. Esse é um dilema que parece repetitivo, mas que não foi superado plenamente, e exige do educador grandiosa sensibilidade e reconhecimento de seu papel social frente à formação infantil.

Muitos educadores, devido à sua formação precarizada e até mesmo pela lógica política atual, não reagem de forma positiva ao acolhimento de diversas crianças, sejam estas com deficiência, crianças negras, crianças pobres, enfim, crianças marginalizadas e

invisibilizadas pelos efeitos do sistema capitalista. É importante uma postura ética, política e social frente a essas questões.

Almeida (2009, p. 26) assim corrobora:

A escola tem, portanto, um compromisso ético, devendo ser um local de exercício da autonomia, liberdade, diálogo, justiça, autoridade, respeito, valorizando e potencializando as capacidades dos educandos para que construam o conhecimento de forma significativa e vivenciem experiências cooperativas e a construção de regras, permitindo a discussão de normas e valores. Enfim, o compromisso da escola deve ser o de assumir-se como um espaço para debater as diferentes realidades e promover uma visão crítica e solidária do comportamento humano.

As reflexões apresentadas esclarecem o papel da escola como espaço de promoção e desenvolvimento de práticas dialógicas fundadas na noção de justiça onde os valores podem ser construídos de forma colaborativa e participativa, sem distinções.

A escola de Educação Infantil precisa se configurar como espaço de combate ao preconceito e potencializador do desenvolvimento social e individual de todas as crianças. Nesse sentido, faz-se necessária a Formação de Educadores em DH aqui proposta e problematizada por esta dissertação.

As crianças pequenas necessitam da mediação para interpretar a realidade, explicar valores, serem educadas pelo exemplo. A influência do educador nessa etapa é primordial, pois a noção de justiça se constrói muito quando as crianças observam a forma como o educador resolve os conflitos da sala, como esse educador demonstra respeito pelas relações étnico-raciais, no tratamento de gênero, na inclusão.

Tudo isso comunica muito! As crianças são interpretadoras potentes da realidade. A construção do autorrespeito é uma condição para o respeito aos outros e, assim, a possibilidade de uma relação de respeito mútuo. Todas essas questões são fundamentais para o pleno desenvolvimento infantil, são subjetividades essencialmente importantes ao campo da EDH, visto que esta almeja uma formação que respeite a dignidade humana.

As especificidades dessa etapa exigem das professoras intervenções qualificadas, capazes de gradativamente construir as primeiras noções de ética, respeito às diferenças e convivência pacífica. A forma como o espaço está organizado, os materiais oferecidos, os limites que são colocados, as diversas linguagens comunicam muitas experiências às crianças desde muito cedo.

A abordagem multissimbólica de Loris Malaguzzi nos ajuda a desenvolver a presente reflexão sobre o tema quando ele afirma que:

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos (Malaguzzi, 2016, p. 84).

A prática de valorizar as linguagens da criança, além de motivá-las para novas descobertas, oferece experiências mais significativas e interessantes. Quanto maior o repertório de experiências que valorizem a linguagem verbal e não verbal, mais as professoras terão possibilidades de observar e interpretar os gestos da criança, suas escolhas, interesses e comportamentos.

É importante que as professoras estejam atentas aos conflitos que surgem, adotem práticas de escuta de ambas as partes, proponham que as próprias crianças pensem formas de solucionar esses conflitos, sugiram e apoiem-nas quando necessário. Essa postura potencializa uma EDH e exige do educador intervenções amparadas nas ideias de justiça, cooperação e fraternidade.

Adriana Friedmann (2020), em seu livro *A vez e a voz das crianças*, contribuiu com a questão da escuta apresentando a importância de pesquisas nessa área e chamando nossa atenção para a necessidade de ouvi-las.

De acordo com essa pesquisadora, podemos descobrir e aprender muito quando decidimos escutar as crianças. A escuta potente e verdadeira só será possível em relações em que o poder sobre o outro cede espaço para a possibilidade de considerar que, em um processo educacional, todos podem aprender e ensinar simultaneamente. É essa a perspectiva que a EDH considera importante e necessária no trabalho com as crianças da Educação Infantil.

Friedmann (2020) eleva os processos de escuta a uma posição indispensável para revelar a singularidade das crianças, seus interesses, desejos e emoções. A partir dessa prática, o professor tem a possibilidade de conhecer melhor a criança, acolher suas diferenças e respeitá-la como sujeito de direitos.

Nesse sentido, a escuta promove relações educacionais mais equilibradas e menos adultocêntricas. Ao escutar as crianças, aprofundamos o vínculo com elas, podemos compreender suas atitudes e colaborar com a transformação de comportamentos indesejáveis para o alcance de uma socialização infantil baseada em tolerância, amizade e respeito.

Friedmann vem desenvolvendo desde 2011 processos de escuta e pesquisas com crianças e formação de educadores, considerando aspectos ligados à infância brasileira. Algumas dessas experiências foram relatadas na obra mencionada e têm sido desenvolvidas

no âmbito da Comunidade de Aprendizagem do Mapa da Infância Brasileira<sup>7</sup>, através de processos de escuta de crianças. O Vozes da Infância Brasileira (VIB) ouviu crianças do Rio de Janeiro e de São Paulo, de todas as classes sociais, e através das múltiplas linguagens as crianças puderam expressar seus conhecimentos sobre família, rua, vizinhança, cotidiano e inúmeras atividades espontâneas das quais as crianças são protagonistas.

Todo esse rico material oportunizou aos participantes e pesquisadores uma mudança ética, atitudinal e metodológica ao longo do processo de desenvolvimento das pesquisas em diversos espaços que as crianças frequentam. A conclusão que a autora nos apresenta a partir da escuta e observação sensível das crianças em diferentes contextos é que temos a possibilidade de aprender muito em relação ao mundo da criança, seus desejos, culturas em construção e vozes que, por meio das múltiplas linguagens, materializam suas experiências de vida e imaginação e, num misto entre desejo e realidade, vão se constituindo sujeitos capazes de transformar suas realidades, aprendendo e ensinando simultaneamente sobre diversos aspectos da vida.

O trabalho com as crianças, portanto, exige do educador sensibilidade na escuta dessas vozes, como afirma Oliveira (2011, p. 51):

Cabe, pois, ao professor, com seu olhar atento, seguro e disponível, acompanhar as diferentes formas pelas quais a criança, desde o nascimento, se indaga sobre o mundo e sobre si mesma, trilha diversos universos simbólicos, transita entre a cultura erudita e a cultura popular, imerge em situações diversas e emociona-se com o belo e contra a violência, ao mesmo tempo em que vibra em descobertas e reconhece obstáculos.

A criança, nessa perspectiva, é um sujeito em constante aprendizagem cujas experiências escolares serão significativas para sua construção enquanto sujeito social. É importante que já nessa etapa, especialmente na pré-escola, as crianças tenham acesso a experiências que possibilitem a ampliação de seus conhecimentos e que se tornem conscientes de seus direitos.

Para isso, o professor deverá se utilizar dos dois eixos estruturantes da Educação Infantil: a brincadeira e a interação (Brasil, 2009). O brincar é uma linguagem infantil capaz de proporcionar sentido e significado às experiências escolares; é brincando que as crianças fazem descobertas, exploram o mundo e ampliam seu repertório cultural.

A pesquisadora Zoia Prestes (2016) contribuiu com a ideia de que a brincadeira de faz de conta não é apenas uma atividade qualquer que traz divertimento às crianças. Essa

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.nepsid.com.br/ascriancas>. Acesso em: 2 jun. 2023.

atividade permite que a criança vivencie de forma consciente as regras sociais da vida real. Prestes (2016) alerta ainda para o fato de as Instituições de Educação e Ensino Fundamental exagerarem na curricularização de suas experiências, restringindo o aprender a processos escolarizantes definidos pelos adultos.

Dessa forma, há uma espécie de negação da brincadeira como uma ferramenta que impulsiona o desenvolvimento infantil. Essa pesquisadora tem se dedicado à tradução de algumas obras do pensador russo Lev Vygotsky (1899-1934), chamando atenção, inclusive, para alguns equívocos cometidos em traduções do inglês para o português, tendo em vista a escrita original das obras estar no idioma russo. A pesquisadora Zoia Prestes, que viveu 15 anos na Rússia, chegando ao Brasil, encontrou as condições necessárias para contribuir como pesquisadora e pedagoga.

Essa pesquisadora nos chama especial atenção para o texto com o título: “O papel do brinquedo no desenvolvimento”, considerando que a tradução mais coerente com o original seria: “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”.

Dessa maneira, Vygotsky (2008, p. 35) nos apresenta a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento da criança:

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

Nessa perspectiva, a brincadeira impulsiona o desenvolvimento infantil, permitindo que numa situação imaginária a criança apresente um comportamento mais maduro em relação a seu nível de desenvolvimento, experiência que irá favorecer um salto positivo em suas aprendizagens. Vygotsky também propõe a brincadeira de faz de conta como um campo de liberdade da criança: brincando, ela pode ser tudo que imaginar. Apesar da liberdade imaginativa, a criança imita a vida real, seguindo regras sociais das quais vai se apropriando no ato de brincar.

Portanto, as instituições de Educação Infantil têm um importante papel: promover espaços e materiais onde as crianças tenham liberdade de brincar livremente, possam imaginar, criar e recriar papéis sociais no faz de conta.

Essas experiências podem ser fontes reveladoras sobre cada criança, sua singularidade e cultura. Cabe aos educadores uma postura ética e sensível na escuta das vozes

infantis reveladas no momento da brincadeira. Esse educador, que deve escutar a criança em suas múltiplas linguagens, poderá promover novas experiências com brincar no cotidiano da Educação Infantil, no qual, por meio das interações e da liberdade de imaginação em que inconscientemente as crianças seguem regras sociais, a mediação docente poderá colaborar com o desenvolvimento das noções de tolerância, respeito, ética e dignidade humana, aspectos fundamentais a uma EDH.

Considerando a brincadeira como propulsora do desenvolvimento infantil:

Brincadeiras e jogos trazem à tona valores essenciais de seres humanos; dão lugar a uma forma de comunicação entre iguais e entre as várias gerações; são instrumento para o desenvolvimento e pontes para diversas aprendizagens; possibilidades de resgate do patrimônio lúdico-cultural em diferentes contextos socioeconômicos (Friedmann, 2021, p. 68-69).

Dessa forma, a autora reforça que é brincando que a criança desenvolve novas formas de ser e estar no mundo e aprende valores e comportamentos sociais, resgatando o patrimônio lúdico-cultural em contextos diversos, criando e recriando novas culturas.

Em total coerência com essa visão, Menezes (2021, p. 5) também entende que as crianças recriam a cultura em processos de interação:

Atinente à cultura e ao aparato social, é por meio destes que as crianças internalizam características e comportamentos tipicamente sociais, não sendo, em absoluto, passivas a tais experiências, uma vez que é por meio de seu potencial criativo e expressivo que elas produzem culturas a partir de interpretações e (re)significações sobre si mesmas, sobre outras crianças e sobre a vida adulta, em um processo constante de descobertas.

As crianças são influenciadas pelo contexto em que estão inseridas e, ao mesmo tempo, alteram esse contexto em um processo de constantes descobertas. Uma das formas mais potentes que a criança utiliza para interagir com o meio social são as brincadeiras infantis.

Uma forma de potencializar as aprendizagens infantis através da brincadeira para que as crianças se reconheçam como sujeitos de direitos, desenvolvam sensibilidade a todas as formas de vida no planeta e convivam de forma pacífica entre pares é a intencionalidade pedagógica na organização dos espaços e no planejamento das atividades.

Assim, o professor poderá propor brincadeiras ou ofertar materiais em que as crianças, através do convívio com seus parceiros e da manipulação dos diversos objetos, possam recriar por meio do faz de conta realidades e papéis sociais em que elas poderão assumir diferentes identidades, ajudar a solucionar problemas, respeitar regras e assim

desenvolver seu ponto de vista sobre ser e estar no mundo, sempre contando com a mediação do professor para questões que a turma não consiga resolver sozinha, como os conflitos que naturalmente ocorrem por diversas disputas.

Nesses momentos, uma intervenção pedagógica pautada pelas ideias de EDH fortalece o desenvolvimento infantil integral, como preconiza a LDB ao tratar da função da Educação Infantil.

Sobre a função da brincadeira na Educação Infantil, Oliveira (2011, p. 164) nos apresenta as seguintes contribuições:

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais... Isso ocorre em virtude das características das brincadeiras: a comunicação interpessoal que ela envolve não pode ser considerada 'ao pé da letra'; sua indução a uma constante negociação de regras e a transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível. Por meio da brincadeira a criança exercita sua capacidade nascente de representar o mundo.

O brincar se constitui, assim, como uma prática fortalecedora da EDH por constituir o interesse infantil e ser um campo propício para o professor apresentar as ideias de justiça, dignidade e ética.

Cultivar os DH na educação básica, especialmente na Educação Infantil, é colaborar na construção de uma sociedade mais justa e democrática. É preciso que essa temática seja também estendida aos pais das crianças nos encontros que a escola promove, buscando parceria familiar. A parceria família e escola desenvolve a consciência de que a criança é um ser completo em pleno desenvolvimento, ou seja, na escola não é só um estudante matriculado e na família não é apenas mais uma criança. É preciso uma consciência de papéis em que família, escola e sociedade empenham-se em promover o desenvolvimento saudável das crianças, fazendo valer o provérbio africano de que “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

Partir da diversidade é um ponto perceptível de que as crianças podem ser educadas e ensinadas a não desenvolver comportamentos discriminatórios.

A visão de criança como sujeito de direitos implica pensar o agora. Que desenvolvimento as instituições de Educação Infantil podem oferecer a esses sujeitos de direitos? A criança não é o cidadão do futuro, ela já nasce cidadã e a escola e a família necessitam assegurar essa formação cidadã transformadora.

Uma Educação Infantil em DH pode ser a possibilidade de um ensino emancipatório e formador da consciência dos direitos de cada um.

### 3.7 A construção social da infância: múltiplas ideias de criança e desenvolvimento infantil

Ao longo do tempo, as concepções de criança e infância foram sendo delineadas conforme as características culturais de cada época. Em estudos históricos realizados por Ariés (1981), constatou-se que a infância não é uma composição natural, mas foi sendo construída ao longo do processo histórico das sociedades.

Para facilitar a compreensão do sentimento sobre infância ao longo do tempo, apresentamos a seguir um quadro síntese da visão de criança.

**Quadro 2 – Período histórico e visão de criança e infância**

Período histórico	Visão da infância
Idade Média	Ausência de sentimento da infância, ao completar sete anos a criança era inserida no mundo adulto. Criança vista como miniatura de adulto.
Século XVI	Criança é fonte de distração e relaxamento para o adulto. Chamada de fase de “paparicação” surgiu no meio familiar. Criança vista como um brinquedo do adulto.
Século XVII	Interesse e preocupação moral com a infância, surgiu dos eclesiásticos e homens da Lei. Preocupação com a disciplina e racionalidade dos costumes. Criança vista como “frágil” criatura de Deus.
Século XVIII	Preocupação em humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la. Disciplina escolar excessiva, castigos físicos.
Século XIX	É preciso despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança passou a ser o centro de interesse educativo dos adultos. Criança vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Ariés, (1981).

As concepções de infância mencionadas foram se modificando e se apresentam de forma bastante diferenciada em cada época. Dessa forma, a infância não se configura como um conceito universal, já que cada criança vive sua infância em um dado tempo histórico. Por esse motivo, é importante considerar variantes políticas, culturais, econômicas, geográficas, étnicas, entre outros fatores que constituem a infância.

O século XX começou com diversos avanços em relação à consolidação do estudo científico da criança (OLIVEIRA, 2011). Estudiosos da Pedagogia e da Psicologia apresentaram novas ideias sobre a infância amparados em critérios mais científicos e

integrados às condições de vida da criança na sociedade. Os excertos presentes no Quadro 3 nos permitem visualizar mais objetivamente essas questões.

**Quadro 3 – Contribuições de teóricos ao campo da Educação Infantil**

<b>Nome do Teórico</b>	<b>Principais ideias</b>
Decroly (1871-1932)	Propunha atividades didáticas baseadas na ideia de totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança e defendia uma rigorosa observação dos alunos a fim de poder classificá-los e distribuí-los em turmas homogêneas.
Montessori (1879-1952)	Propunha a elaboração de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças e específicos ao alcance de cada objetivo educacional. Criou instrumentos especialmente elaborados para educação motora e educação cognitiva, como: letras móveis, letras em cartões-lixas para o aprendizado da leitura e o ábaco para aprendizagem de operações com números. Ao focar no desenvolvimento da autonomia e no respeito à individualidade infantil, seu método integra uma proposta de educação inclusiva.
Vygotsky (1896-1934)	Atestava que a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes e que ela aprende nas relações com o meio e nas interações sociais.
Wallon (1879-1962)	Formulou a teoria da psicogênese da pessoa completa, evidenciando que temos campos funcionais (cognição, ato motor e afetividade). Destacava o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer de si mesma e dos outros, mostrando que o desenvolvimento humano não é linear, passa por rupturas, descontinuidades e crises.
Piaget (1896-1980)	Revolucionou a ideia dominante sobre a criança apresentando sua teoria de como a aprendizagem acontece e definindo fases para o desenvolvimento humano.
Freinet (1896-1966)	Apesar de não ter trabalhado diretamente com crianças pequenas, sua pedagogia propõe aulas-passeios, desenho livre, texto livre, jornal escolar, oficinas de trabalhos manuais e intelectuais.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Oliveira (2011).

Dentro das novas formas de compreender e promover o desenvolvimento das crianças pequenas apresentadas no Quadro 3, percebemos que essas concepções foram sendo gradativamente apropriadas pelas teorias pedagógicas e tornaram-se embasamento para práticas didáticas na Educação Infantil. Além disso, essas concepções de desenvolvimento infantil ajudaram a definir as atuais concepções de infância e criança.

Em sintonia com essas novas concepções de desenvolvimento infantil, um novo paradigma à infância é expresso na Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela ONU em 1959. Esse documento traz a criança como sujeito de direitos e prioridade e defende a importância de uma infância feliz com ampla oportunidade para brincar e divertir-se.

Em nosso país, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990) também apresentam uma visão de criança e infância pautada no reconhecimento de direitos e na necessidade de proteção da infância e cuidados especiais.

De acordo com Almeida (2009, p. 34):

O ECA, aprovado em julho de 1990, estabelece em seu Artigo Primeiro a proteção integral à criança e ao adolescente, passando a apresentar um marco doutrinário e conceitual totalmente novo, diferente dos preceitos legais até então vigentes. O novo reordenamento jurídico do Estatuto visava a adaptação da legislação brasileira às normas internacionais e ao marco teórico referencial de proteção integral da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Dessa forma, o ECA tem sido o maior símbolo dessa nova forma de se tratar a infância e a adolescência no país. O ECA inovou ao trazer a proteção integral, na qual crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. Também reafirmou a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado de garantir as condições para o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência (Brasil, 1990).

As infâncias socialmente construídas, vividas e sentidas são oportunidades de novas construções sociais. É pela infância que a criança se torna o adulto das próximas gerações. O que faremos para uma infância bem vivida diante da organização social do trabalho? Da falta de tempo dos pais? É urgente pensar as instituições de Educação Infantil como espaços-tempo favoráveis a promover a participação das famílias na formação integral desses sujeitos. Dessa forma, concordamos com Friedmann (2020, p. 26) quando afirma que “Ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade em que cada uma cresce”. Sendo assim, é importante considerar que a infância deve ser valorizada como uma fase propícia ao desenvolvimento infantil e, como tal, é importante ouvir as crianças com sensibilidade, apreciar suas culturas e considerá-las sob a ótica dos direitos.

O mundo pós-moderno se organiza de uma forma egoísta, competitiva e predatória. O tempo do relógio parece cada vez mais veloz. Pais e familiares criam grandes expectativas para a vida adulta dos filhos. Nesse movimento, a infância pode tornar-se uma fase passageira e sem importância.

É como se o curso natural da vida infantil tivesse que seguir uma organização prática: nascimento, acesso à Educação Infantil, convivência familiar e acesso ao Ensino Fundamental. Em todos esses processos, há uma criança em fase de desenvolvimento que se expressa de forma multissimbólica: grita, corre, pula, chora, desenha, brinca de faz de conta. Absolutamente todas as suas linguagens são importantes e reveladoras de seu nível de desenvolvimento. A grande questão é que as crianças estão cada vez mais expostas às “telas” e com poucas oportunidades de expressar suas linguagens.

Novamente a responsabilidade de incentivar as linguagens das crianças recai para as instituições de Educação Infantil, sendo urgente que esses espaços sejam também promotores de formação para as famílias no sentido de oportunizar espaços colaborativos entre famílias e educadores, a fim de garantir a formação das crianças e oportunizar experiências significativas que possam desenvolver suas capacidades de viver e conviver socialmente com seus pares e adultos com os quais convivem.

Para ilustrar essa importante relação da Educação Infantil com as famílias, trazemos o exemplo de Reggio Emilia<sup>8</sup> na educação da primeira infância:

As pré-escolas de Reggio Emilia nos mostram uma combinação ótima das qualidades dos relacionamentos em família e integridade das práticas profissionais *par excellence* de diversas maneiras. Em primeiro lugar, a inclusão e envolvimento dos pais em virtualmente cada aspecto do funcionamento da escola é deliberado e fundamental ao planejamento e operação das escolas pré-primárias. A quantidade de idealização e energia dados ao estabelecimento e manutenção dos fortes relacionamentos entre escola e pais é impressionante e assustadora, e é consistente com o importante papel dos pais na fundação dessas escolas (Katz, 2016, p. 51).

Dessa maneira, o relacionamento entre famílias e escolas infantis em Reggio Emilia auxilia as ações do planejamento docente e mostra que é possível incluir os pais em cada aspecto do funcionamento da escola. Esse envolvimento com as experiências da criança na Educação Infantil permite um relacionamento enriquecido para ambas as partes. Os docentes podem apoiar os pais com informações sobre a natureza da aprendizagem nessa etapa. Os pais, estando mais presentes, oferecem segurança às crianças, além de colaborar com o fortalecimento dos vínculos criança-família-escola.

---

<sup>8</sup> Província italiana que possui uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral da criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O trabalho pedagógico é pautado pelo desenvolvimento de projetos a partir do interesse das crianças em um contexto belo, saudável e de pleno amor.

É fundamental que se compreenda que pais e professoras têm papéis distintos na formação e educação de uma criança. Porém, boas relações entre esses parceiros só trazem benefícios para o crescimento, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Todas essas considerações apontam para que as instituições de Educação Infantil sejam espaços promotores de afetividade, vínculos e experiências onde as crianças sejam protagonistas de suas aprendizagens e tenham uma infância plena e feliz com seus interesses respeitados pela escola e por seus familiares. Só assim serão efetivamente sujeitos de direitos.

Retomamos ao pensamento de Friedmann (2020, p. 81) sobre a importância de considerar a vez e a voz das crianças:

A partir da identificação de seus interesses, necessidades, temperamentos e potenciais, pais, educadores ou cuidadores têm a oportunidade de oferecer a cada uma não somente estímulos para o desenvolvimento de suas potencialidades individuais, como também desafios e a ampliação de repertórios para que experimentem outras formas, áreas, possibilidades de ser, conhecer e viver.

A autora insiste que a criança possa ser ouvida e tenha seus interesses e necessidades considerados, sendo essa perspectiva uma oportunidade para pais, educadores e cuidadores intensificarem o desenvolvimento infantil, ampliando experiências que possibilitem às crianças viver suas infâncias aprendendo e se desenvolvendo plenamente.

É desafiador fundar uma educação que respeite plenamente a infância, sobretudo porque as cinzas de um passado autoritário e colonizador ainda sopram algumas práticas escolares. Nesse sentido, promover uma EDH dialógica e emancipatória já na primeira etapa da educação básica é uma possibilidade que se apresenta diante da necessidade de viabilizar processos educativos que valorizem a infância e considerem a criança como sujeito de direitos.

Os escritos da obra “Partir da infância”, de Freire e Guimarães (2020), dialogam com nossa defesa por uma Educação Infantil que considere as especificidades dessa etapa. O livro colabora com o desenvolvimento dessa temática no momento em que Freire apresenta ao leitor recordações de sua infância, experiências familiares e escolares em que o vivido trazia-lhe significações especiais. Seu depoimento sobre o processo de alfabetização inicia-se por seus pais à sombra de uma mangueira, utilizando gravetos e palavras conhecidas por ele, sendo depois intensificado com a escolarização em espaço formal, novamente com uma professora que valorizava o diálogo, o vivido e que oportunizava a Paulo Freire a expressão de suas linguagens: “Veja como ela tinha também a intuição da oralidade, da necessidade do exercício da expressividade oral da criança” (Freire; Guimarães, 2020, p. 32).

Dessa forma, o autor teve a oportunidade, desde sua infância, de expressar suas linguagens, aprender com elas, ressignificar suas experiências.

Essas práticas devem ser consideradas como base para uma EDH, saberes que verdadeiramente valorizam a criança como sujeito de direitos, que pode fazer escolhas e viver sua infância plenamente.

Freire e Guimarães (2020) reconhecem o papel da escola e do meio familiar para esse desenvolvimento: “mas que compreensão minha mãe e meu pai tinham da formação, da educação, do uso da liberdade, da criatividade, do respeito, da tolerância!...” (Freire; Guimarães, 2020, p. 32).

Parece-me que essas noções da vida social implicam na formação de uma criança sujeito de direitos, cidadã em constante aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, é importante considerar que a infância é uma fase de pleno desenvolvimento e significativa para cada criança, não sendo possível admitir práticas adultocêntricas que em nada promovem protagonismo infantil, ao contrário, geram comportamentos e atitudes indesejáveis.

É bastante comum afirmações do tipo: “não fica quieto pra aprender”, “não tem atenção suficiente”, “não se interessa pela aula”... Todas essas questões são também trazidas em um diálogo em que Guimarães relata a Freire sua experiência no trabalho com crianças.

Essa realidade permeada de uma visão autoritária desconsidera totalmente os interesses infantis, a começar por desprezar a corporeidade infantil, exigindo da criança uma passividade e prontidão que ela não desenvolveu ainda, como bem esclareceu Freire (2020, p. 54): “é o autoritarismo da transferência de um conhecimento parado, como se fosse um pacote que se estende a criança, em lugar de se convidar a criança a pensar e a aprender a aprender”.

Dessa forma, é importante valorizar processos pedagógicos que respeitem a criança como sujeito de direitos. Isso exige considerar que a infância é mais que uma fase do desenvolvimento humano! É uma parte da vida de cada criança cujas experiências sentidas e vividas farão parte do sujeito e serão de alguma forma responsáveis pela maneira como esse ser irá encarar sua realidade, transformá-la e assim construir relações sociais mais justas.

Sobre construir novas relações, produzindo uma cultura infantil, Menezes (2021, p. 17) assevera:

Ratificamos a convicção de que as crianças produzem culturas infantis, e que isso não ocorre somente para satisfazer suas necessidades, mas, do contrário, essa produção se dá principalmente porque elas são capazes de (re) criar possibilidades

de viver e de fruir a vida, transformando e sendo transformadas nas condições contextuais nas quais se encontram, produzindo, com isso, história social e sendo produzidas pelo contexto histórico-cultural no qual se engajam.

As crianças possuem uma capacidade incrível de buscar soluções práticas para problemas que enfrentam, sendo capazes de produzir cultura ao mesmo tempo em que são influenciadas pelo contexto em que estão inseridas. Nesse movimento, é preciso considerar seus direitos e interesses e construir com elas uma formação sólida, crítica e emancipadora. Não se trata de oferecer um ensino desenhado pelos adultos, mas avançar em práticas que respeitem seus desejos, considerando as pesquisas na área e o público de crianças as quais uma instituição atende.

Como bem defende Menezes (2020, p. 4):

[...] entendemos que os pesquisadores que investigam sobre e com crianças, bem como os profissionais que atuam com esses pequenos, necessitam erguer reflexões indicativas de um projeto educacional superador de práticas metodológicas convencionais e centradas em uma perspectiva adultocêntrica.

Assim, é preciso superar toda forma de autoritarismo e investir em uma educação infantil comprometida com a infância, suas necessidades e interesses.

### **3.8 A BNCC como documento de controle na contramão de uma formação para a EDH**

A Base Nacional Comum Curricular é uma previsão legal já antecipada pela LDB. Ao prever conteúdos mínimos, a BNCC também se apresenta como estratégica para efetivação das metas do Plano Nacional de Educação. O documento foi aprovado após consulta pública e homologado em 2018.

É importante destacar que o processo de criação da BNCC se deu também em contexto de golpe político, após afastamento da presidente eleita democraticamente pelo povo, Dilma Rousseff. Isso de alguma forma explica a linguagem tecnicista e o caráter prescritivo do documento. Nesse sentido, temos uma noção de coletividade empobrecida pela lógica das avaliações externas que estimulam a competição e o mérito, trazendo uma noção de qualidade educacional economicista, medida, quantificada e bonificada. A exemplo dessa lógica, podemos citar a Emenda Constitucional 108/2020, pela qual os municípios perdem ou ganham valores de acordo com seus resultados. Assim diz a Emenda sobre a cota de valores municipais do ICMS destinados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb):

Art. 1º A Constituição Federal passa a vigorar com as seguintes alterações:

‘Art. 158. ....

II - até 35% (trinta e cinco por cento), de acordo com o que dispuser lei estadual, observada, obrigatoriamente, a distribuição de, no mínimo, 10 (dez) pontos percentuais com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos.’ (NR) (Brasil, 2020).

Desde essa perspectiva, é importante questionar o alinhamento da BNCC com as avaliações de controle, trazendo de volta o ensino pautado em competências e habilidades de caráter técnico que, de alguma forma, precarizam o trabalho docente, pois o ensino não é receita, não se aplica a tudo e a todos. O conhecimento é histórico e social, devendo estar a serviço da “emancipação” humana, conceito pouco abordado pelo texto desse documento.

O documento por si só é incapaz de alterar o quadro de desigualdades presentes nas mais diversas escolas brasileiras nos diferentes contextos. A lógica prescritiva da Base enfraquece os projetos políticos pedagógicos das escolas na medida em que apresenta um ensino pautado em competências que serão avaliadas, definidoras inclusive de recursos para melhorar a educação. Esse modelo opera como enfraquecedor de debates e práticas a serviço de uma formação humanizada e transformadora.

O desenvolvimento de uma EDH fica suprimido pela excessiva categorização e descrição de competências, habilidades e objetivos que pouco dialogam com o pensamento crítico e tampouco estimulam o senso de pertencimento dos estudantes pelo projeto de escola construído pela BNCC.

Esse modelo baseado em competências atende a uma demanda de mercado e fragiliza a formação mais ampla. Analisando especialmente a BNCC para a Educação Infantil, observamos que o texto descarta a diversidade e a educação inclusiva e não integra o cuidar e o educar já previstos nas DCNEI.

Educar em DH é um projeto de escola e sociedade contra-hegemônico que busca alternativas “outras” para a formação sem ranquear pessoas, é um banho de água fria nas políticas educacionais de lógicas neoliberais.

Conforme destaca Almeida (2009, p. 36):

Educar, por conseguinte, é compreender que direitos humanos e cidadania significam práticas de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos: família, escola, trabalho, comunidade e igreja. Consiste, portanto, trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e mudanças de mentalidades, calcada nos valores da solidariedade, justiça e respeito ao outro, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Dessa forma, é fundamental que os docentes se comprometam com práticas humanizadoras que valorizem a formação de hábitos baseados em solidariedade, justiça e respeito mútuo, como bem defende a autora.

Assim, é preciso constantemente investir na pedagogia das perguntas: Como pensar a formação humana e emancipadora, tendo em vista essa imposição neoliberal sobre os docentes e a escola?

Para avançar na construção de práticas educativas em DH, é fundamental conhecer os desafios atuais que cruzam o cotidiano escolar e que, de alguma forma, são ocultados pela lógica que se apresenta.

A docência na contemporaneidade tem exigido do professor cada vez mais domínio de práticas e posturas para lidar com os desafios do processo educativo.

Nesse cenário, observa-se um duplo movimento formativo, um que produz regulação da escola e outro que promove processos de emancipação.

Além da BNCC como documento prescritivo e regulador do currículo, temos a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a BNC – Formação Continuada, que orienta a formação docente numa perspectiva claramente tecnicista vinculada aos interesses de mercado. Dessa maneira, temos um cenário formativo bastante empobrecido pela busca de praticidade e supervalorização de competências suscetíveis a testes de eficiência. Tal modelo assume uma tendência técnica que acaba por precarizar o trabalho docente, pressionando o alcance de determinado resultado pela aplicação de modelos preestabelecidos de forma hierárquica, como se a formação fosse receita, aplicável a tudo e a todos.

É preciso valorizar o conhecimento enquanto construção histórica e social que deve estar a serviço da emancipação humana, exigindo superar a ideia de formação docente individualizada e competitiva que considera o professor como simples executor de tarefas, imprimindo uma ideia de praticidade aos processos educativos e desconsiderando os desafios geográficos, culturais e sociais que interferem no desempenho dos estudantes. Consequentemente, recai para o professor a responsabilidade de que todos aprendam sem ter as condições de trabalho necessárias para desempenhar sua função.

No atual contexto de neoliberalismo, a educação tem perdido espaço de formação como exercício do pensamento crítico e assumido cada vez mais as características de uma empresa.

De acordo com esse padrão, há sempre lugar para a competição e menos espaço para a cooperação, o bônus salarial tem substituído o verdadeiro reconhecimento financeiro, e, ainda, a individualidade assume cada vez mais o espaço da coletividade.

Ao encontro dessa perspectiva, Costa *et al.* (2023, p. 54) afirmam que:

Valores e princípios neoliberais, como a produtividade e a performatividade, têm sido impressos, de forma cada vez mais evidente, às políticas educacionais que orientam o trabalho educativo nas diferentes etapas da educação básica, sendo esperado das escolas resultados cada vez melhores.

Conforme os autores esclarecem, as políticas educacionais são desenhadas com base em critérios de produtividade, criando uma expectativa de resultados mensuráveis que em nada dialogam com a diversidade, a inclusão e a desigualdade social, temas que afetam a escola e exigem tomada de decisão por parte do professor.

A produtividade e performatividade exigidas do professor traduzem-se em documentos como a BNC – Formação Continuada e nas políticas avaliativas. São modelos técnicos, desenvolvidos hierarquicamente e aparentemente aplicáveis a todos os contextos escolares. Não somos contrários ao uso de técnicas na educação, reconhecemos seu poder de melhorar e modificar as realidades; ao tecnicismo sim! Este é nocivo, enfraquece a coletividade, exagera na praticidade e menospreza as relações humanas investindo ferozmente na meritocracia, o que causa deslocamentos de várias ordens.

É preciso refletir se o estudante com melhor desempenho em língua portuguesa sabe sobre dignidade humana, sustentabilidade e cultura de paz.

Sobre as implicações negativas que o currículo de resultados pode causar, Costa *et al.* (2023, p. 65) trazem a seguinte colaboração:

O alinhamento das ações das escolas à busca por resultados também apresenta implicações negativas no que diz respeito à formação integral dos sujeitos, tendo em vista que o foco central do processo acaba promovendo deslocamentos de ordens diversas, dentre as quais destacamos: da escola enquanto instituição à escola como organização; do projeto político-pedagógico comprometido com a emancipação para um projeto educativo atravessado pela lógica empresarial de regulação e controle do trabalho formativo.

Essa realidade apresentada pelos autores demonstra que a escola tem falhado no seu papel de formação humana e que o projeto político pedagógico desta tem se modificado para atender às demandas da política de gestão por resultados.

Essa realidade imposta pelo economicismo só pode ser problematizada se o docente tiver uma formação continuada adequada, que questione esses modelos e proponha novos projetos de educação como o que defendemos nesta dissertação.

É fundamental que os docentes tenham autonomia para realizar um projeto de educação emancipatório, do contrário, estarão à mercê dos livros e de toda forma de prescrição verticalizada.

Assim, corroboramos o pensamento de Zeichner (2008, p. 545) ao compreender que:

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos.

Dessa forma, é preciso compreender que a formação continuada precisa estar conectada com o compromisso de promover justiça social e de oportunizar processos educativos que colaborem com a redução das desigualdades escolares, rompendo com uma lógica que reduz os processos formativos a uma instrumentalização e ações voltadas aos procedimentos de avaliação e classificação.

Essa lógica formativa em tempos de neoliberalismo exacerbado pauta-se numa gramática mercadológica em que competência, eficiência, competitividade e produtividade devem ser encaradas como eixos estruturantes da ação educativa.

Contrapondo esse modelo, estamos propondo a pesquisa-formação que se apresenta como possibilidade ao desenvolvimento profissional docente e traz uma perspectiva contra-hegemônica, a partir de parcerias colaborativas entre a universidade e a escola de educação básica, com o objetivo de emancipar e transformar os sujeitos da educação e da sociedade.

Acerca dessa proposta formativa, Pimenta (2018, p. 35) destaca que:

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas nessa tendência implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação.

Sob esse aspecto, a autora concebe a formação como espaço emancipatório e os professores como autores de sua própria prática social, intelectuais críticos e reflexivos produtores de conhecimento e capazes de promover processos educativos transformadores.

Com base nesses fundamentos é que acreditamos que estamos diante de uma realidade formativa que não atende às necessidades do docente, pelo contrário, traz novas demandas de trabalho de forma verticalizada que acabam por impor determinadas ações contrárias a uma educação transformadora e democrática. Trataremos dessas questões na sequência.

### **3.9 Formação continuada de professores: realidade e utopias**

A formação continuada é um processo de constantes construções da identidade docente, tem o poder de alterar práticas, ajuda o docente a compreender melhor os desafios da profissão e deve estar a serviço de uma educação emancipadora. As trocas de experiências geradas nesses momentos são formas enriquecedoras para o fortalecimento do trabalho coletivo e colaborativo.

No entanto, cada vez mais os processos formativos têm seguido uma linha praticista e hierárquica, ou seja, as políticas de formação são desenhadas por autores ligados ao setor privatista, a exemplo da BNC – Formação Continuada, e chegam até os professores por meio das coordenadorias regionais, que repassam às secretarias municipais, que repassam aos professores, numa espécie de escadinha que vai decrescendo até chegar aos docentes. Esse é um movimento que, de alguma forma, define o professor como um executor de tarefas e desconsidera seu papel de intelectual crítico-reflexivo.

Essa dinâmica formativa desenhada de cima para baixo também ocasiona o distanciamento das realidades escolares e conseqüentemente causa um certo descrédito na formação continuada.

Zeichner (2008), ao se referir sobre a formação continuada de professores, chama a atenção para a racionalidade técnica que limita o processo reflexivo docente, exigindo que esses profissionais se ajustem aos meios para atingir objetivos definidos por outras pessoas. Destaca também que:

[...] muita coisa aconteceu e levou a uma mudança de foco na formação docente: de uma visão de treinamento de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados

em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos (Zeichner, 2008, p. 536).

Por defender a formação continuada numa perspectiva de autoria docente, Zeichner (2008) considera importante a tomada de decisões do professor em relação à realidade de sua turma como parte de um processo que possa colaborar com o desenvolvimento dos estudantes de uma forma mais justa e transformadora. Considerando a defesa de Zeichner (2008) em relação a processos formativos que respeitem a autoria dos professores e suas realidades, é relevante destacar as contribuições de Sousa (2021, p. 22):

É necessário estudar a formação docente baseado em pressupostos que envolvam e motivem os docentes a serem os protagonistas de um modelo cuja finalidade seja a superação das desigualdades sociais e a plena transformação dos sujeitos envolvidos. A formação adequada de um professor é ao mesmo tempo a formação adequada de toda comunidade escolar atingida por ela.

Dessa maneira, Sousa (2021) vem defendendo um modelo formativo pautado em processos colaborativos, de autoria docente e que esteja coerente com a realidade enfrentada pelos professores a fim de que possam eles mesmos serem capazes de buscar respostas para os problemas enfrentados na sala de aula, entendendo que a ação docente pode sim ser transformadora das práticas sociais.

Assumir essa postura em relação à formação continuada exige mudanças. Imbernón (2010) defende que a mudança de práticas só acontece quando os professores decidem modificar sua ação pedagógica, não depende apenas de uma solicitação de um formador ou de uma ideia transmitida em uma formação. O referido autor faz uma crítica em relação aos modelos formativos vigentes, defendendo a necessidade de superar uma visão de formação enquanto “treinamento ou atualização” para processos colaborativos e reflexivos em que a inovação e a pesquisa auxiliem os professores a analisar os obstáculos individuais e coletivos para a mudança de práticas. Nas palavras do autor: “essa mudança será profunda quando a formação deixar de ser um espaço de ‘atualização’ para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo de os professores aprenderem” (Imbernón, 2010, p. 94).

Desse modo, o autor defende uma formação comprometida socialmente com o desenvolvimento de relações sociais mais justas contra qualquer forma de individualismo, exclusão e intolerância. É importante também considerar o que o autor chama de “muita formação e pouca mudança” (Imbernón, 2010, p. 39). Esse termo nos faz refletir sobre as formações em massa, aplicadas de forma descontextualizada, transmissora e distante das

realidades em que os docentes estão inseridos. Isso nos leva a pensar que a formação docente deve abarcar as questões subjetivas, as histórias de vida, as culturas, as relações éticas e as emoções desses sujeitos que enfrentam jornadas duplas de trabalho com precárias condições e pouco reconhecimento salarial.

Na perspectiva de Alvarado Prada (2010), o tema da formação continuada é visto como um dos principais problemas da educação, trazendo a ideia de que “formar-se é um processo de toda a vida” (Alvarado Prada, 2010, p. 369) e que possui implicações nas relações e interações com os diversos ambientes culturais em que os docentes convivem. Também considera a formação continuada como um caminho possível para o desenvolvimento de novas relações, permitindo aos docentes a compreensão de seu papel social. Tenciona ainda a dificuldade que os processos formativos vigentes possuem para relacionar teoria e prática. O autor faz a seguinte crítica:

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam (Alvarado Prada, 2010, p. 374).

Nesse sentido, ainda se tem como desafio a superação da ideia de formação uniforme e transmissora, passando a entendê-la como processo que pode ser construído pelos próprios professores num movimento colaborativo e reflexivo que considere suas realidades de vida, formação e trabalho.

Como exemplo de formação que considera as experiências de vida, formação e trabalho, gostaríamos de citar o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Diversidade e Docência (EDDocência), do qual somos membros. Em nossos encontros, temos refletido constantemente sobre os caminhos da formação continuada e realizamos em 2022 o II Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente (II CIEF), um evento científico que congregou pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores e demais profissionais da educação motivados a refletir sobre “docência e formação em tempos de crise: esperar e resistir”, tema central do evento. Como produção científica estruturada e produzida a partir dessa experiência, tivemos o lançamento da coleção de *e-books* Educação Diversidade e Docência, inaugurada com a publicação de três obras, quais sejam: *Formação docente, gestão escolar e diversidade étnico-racial: diálogos diversos*; *Diálogos entre escola e universidade na formação continuada*; *Cultura, direitos humanos e inovação educacional: diálogos na ação docente*.

Todas essas temáticas atravessam a formação docente e podem contribuir com processos de reflexão crítica em torno da educação e suas diferentes dimensões. O prefácio da obra *Cultura, direitos humanos e inovação educacional: diálogos na ação docente*, na qual tive a honra de colaborar como organizadora, traz a seguinte reflexão:

[...] compreender a formação docente exige um olhar atento aos saberes contínuos e heterogêneos que a constitui, oriundos de diferentes ordens. Alguns estão relacionados a uma perspectiva ampla, tomando por base políticas para a educação, e outros a dimensões particulares, pelas experiências coletivas que emergem do cotidiano e cultura organizacional da escola. Aqui situam-se cultura, direitos humanos e inovação educacional, entendidos como mediadora da formação contínua da identidade docente (Lemos, 2022, p. 15).

Assim, compreendemos que a formação continuada precisa considerar as culturas, os direitos humanos e a inovação educacional em processos cada vez mais democráticos, em que os docentes possam ser autores de formação, tenham vez e voz e assim encontrem as condições ideais para promover as mudanças necessárias em sua prática.

Os encontros formativos realizados por ocasião do Produto Educacional desta pesquisa estão coerentes com nossa defesa por uma formação participativa, colaborativa e democrática. Na próxima seção, apresentaremos as experiências e aprendizagens produzidas com o desenvolvimento desta proposta.

#### **4 PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO MUNICÍPIO DE JIJOCA DE JERICOACOARA/CEARÁ**

A formação continuada deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento de processos metodológicos e de gestão, a aceitação da indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas.

(Imbernón, 2010, p. 69)

Realizar um movimento de pesquisa-formação exige do pesquisador a necessidade de reunir um coletivo de docentes para colaborar no desenvolvimento de processos em que se reconhece a força do coletivo, no qual cada vez mais esse profissional adquire consciência de seu papel social e da posição crítica que deve assumir frente aos desafios da docência.

É no coletivo que podemos zelar pelo pensamento de Freire (2003, p. 61) quando diz que “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática”. As perspectivas e experiências docentes sobre EDH precisam exatamente desse alinhamento entre discurso e prática, sendo fundamental que cada professora participante dos encontros possa refletir sobre as contradições presentes no fenômeno educativo e, a partir da consciência de seu papel ético, político e social, possa refazer novas práticas, carregadas de sentido e coerentes com os princípios da EDH.

Nesta seção, retomamos as discussões sobre Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil, como forma de auxiliar na análise dos dados relativos à pesquisa-formação realizada durante o ano de 2023.

Todas as experiências propostas buscaram valorizar a autonomia das professoras, suas histórias de vida, formação e trabalho, potencializando uma autoestima coletiva para o fortalecimento de uma atuação colaborativa, como nos ensina Imbernón na epígrafe que abre esta seção.

A formação desenvolvida esteve sempre em conexão com as ideias mais atuais defendidas pelos autores que pesquisam a formação docente. Sendo a flexibilidade um desses critérios relacionados à formação docente, foi aberto espaço para a participação de três

gestoras, sendo duas coordenadoras e uma diretora, mesmo diante de termos decidido que um dos critérios para a participação seria estar em exercício docente na sala de aula.

Além da flexibilidade, não poderíamos deixar de fora o acolhimento a essas profissionais que são professoras e ocupam de forma temporária cargos de gestão.

O nosso objetivo desde sempre foi fortalecer as práticas docentes de EDH na Educação Infantil. Para isso, prezamos pelo acolhimento a todas as docentes que manifestaram interesse em participar da pesquisa.

#### **4.1 Planejando os encontros de reflexão sobre Educação em Direitos Humanos**

Buscando atender a um dos objetivos específicos da pesquisa, problematizar o domínio conceitual das professoras de Educação Infantil sobre EDH, em coerência com os pressupostos da pesquisa-formação, não seria adequado iniciar um processo formativo sem antes ouvir as professoras, suas experiências, concepções e significados que atribuem ao tema da nossa pesquisa.

Dessa forma, após o contato presencial com cada uma delas nos respectivos Centros de Educação Infantil nos quais trabalham, formamos um grupo de *WhatsApp* e, a partir dali, as interações foram se fortalecendo. Nossa opção de que as interações e os encontros fossem no formato *on-line* se deu pelo fato das dificuldades geográficas, de espaço e tempo adequados para os encontros acontecerem.

Dessa forma, os encontros aconteceram por meio da plataforma digital *Google Meet*, onde tivemos atividades síncronas e assíncronas.<sup>9</sup>

Após todas estarem cientes dos objetivos da pesquisa, encaminhamos um questionário inicial via *WhatsApp* para que, mediante as respostas, pudéssemos planejar de forma participativa os encontros formativos.

Visando preservar os princípios da Ética em Pesquisa, adotamos codinomes para as professoras, solicitando que cada uma delas escolhesse uma personagem da literatura infantil para representá-las no momento de transcrição de falas, a fim de que suas identidades fossem plenamente preservadas. Também consideramos importante apresentar o total de crianças que cada docente tem na sua turma, o tempo de experiência e a formação acadêmica

---

<sup>9</sup> Os encontros síncronos foram aqueles que aconteceram em tempo real. E os momentos assíncronos foram aqueles que aconteceram sem a necessidade de uma interação em tempo real, apenas mediante orientações das atividades propostas tanto no momento síncrono como no grupo de *WhatsApp*.

de cada uma delas, bem como a localização geográfica dos Centros de Educação Infantil em que trabalham, conforme organizado no quadro abaixo.

**Quadro 4 – As professoras participantes e seu contexto de trabalho**

Professoras	Total de crianças que ensinam	Formação	Tempo de experiência	Localização dos Centros de Educação Infantil
Profa. Cinderela	Inf. V- 27	Biologia	13	Sede do município
Profa. Rapunzel	Gestora	Pedagogia	10	Sede do município
Profa. Alice no País das maravilhas	Inf. V- 25	Pedagogia	10	Sede do município
Profa. Bela	Inf. V- 25	Biologia	15	Sede do município
Profa. Ariel	Gestora		24	Urbana
Profa. Branca de Neve	Inf. V-A: 23 Inf. V-B:25	Educação Física	6	Urbana
Profa. Jasmim	Inf. IV- 26	Pedagogia	7	Urbana
Profa. Chapeuzinho Vermelho	Gestora	Pedagogia	14	Rural
Profa. Emília	Inf. III- 22 Inf. IV- 16	Pedagogia	6	Rural
Profa. Narizinho	Inf. V- 20 Inf. V- 22	História	13	Rural
Profa. Moana	Inf. IV- 23 Inf. V- 18	Pedagogia	7	Rural
Profa. Luna	Inf. IV-A: 23 Inf. V-B:26	Pedagogia	8	Rural
Profa. Mônica	Inf. V- 22	Pedagogia	5	Rural
Profa. Magali	Inf. V- 26	Pedagogia	8	Urbana
Profa. Tiana	Inf. IV A: 30 Inf. IV B: 21	História	23	Urbana

Fonte: Elaborada pela autora.

Os encontros geralmente aconteceram em uma regularidade quinzenal, sendo as datas definidas com o grupo de docentes, alinhando as datas com as demandas profissionais, pessoais e formativas de cada professora.

Uma carta-convite foi enviada às gestoras de cada Centro de Educação Infantil participante para que, dessa maneira, tivessem conhecimento sobre a participação de suas professoras na nossa pesquisa-formação.

A primeira experiência das professoras na pesquisa foi a resposta ao questionário enviado para o planejamento de cada um dos encontros de pesquisa-formação. De posse das respostas, planejamos o encontro inicial para acolher as docentes, apresentar a sistemática dos encontros futuros e, junto com elas, definirmos datas, atuação em grupos e as temáticas para cada encontro.

Na sequência, apresentamos as datas, os temas e os professores convidados para a realização dos encontros, conforme combinamos no encontro inicial.

**Figura 2 – Os temas, as professoras convidadas e as datas dos encontros**



	Tema	Professora convidada	Data
Encontro 2	Docência na Educação Infantil	Eunice Andrade	06-09-2023
Encontro 3	Cultura de paz e violência na escola	Aiala Vieira e Lilian Virgínia Carneiro	20-09-2023
Encontro 4	A inclusão na Educação Infantil	Viviane Pinho de Oliveira	04-10-2023
Encontro 5	Educação Infantil e as relações étnico raciais	Maria Kellynia Farias	18-10-2023
Encontro final 6	Educação em Direitos Humanos: possibilidades e desafios	Cristiane, Fred André e Sinara	01-11-2023

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa-formação contou com um total de seis encontros que não serão analisados individualmente, mas em blocos temáticos coerentes com os objetivos da pesquisa. Dessa maneira, queremos evidenciar o caráter de continuidade e retomada dos encontros bem como a presença das interações, reflexões e significados em torno da EDH.

#### **4.2 Educação em Direitos Humanos: conceitos, conhecimentos e significados docentes**

A partir das questões elucidadas no questionário pelas professoras sobre a EDH foi possível, ao longo dos encontros, problematizar o domínio conceitual sobre a proposta de EDH defendida nesta pesquisa, embora a maioria das respostas trazidas pelas docentes esteja em conexão com o que acreditamos.

Com base no que elas responderam sobre os conceitos e significados da EDH, elaboramos o Quadro 5 que mostra a frequência com que palavras relacionadas à EDH foram citadas e apresentadas como significativas ao conceito de EDH.

**Quadro 5 – A educação em Direitos Humanos na visão das professoras**

Unidades de registro	Número de ocorrência das palavras
Respeito	13
Igualdade	11
Criança protagonista	10
Todos	08
Cultura	07
Diferenças	06
Dignidade	04
Paz	02

Fonte: Elaborado pela autora.

Como sinaliza o quadro, os números à frente de cada unidade de registro indicam a frequência com que a palavra foi citada, configurando-se como elementos convincentes ao conceito sobre a EDH anunciados pelas professoras no questionário respondido. É importante explicar que a unidade de registro “todos” se refere à defesa de uma educação para todos, evidenciando o conceito de EDH.

Nosso ponto de partida foi perguntar às professoras o que elas sabem sobre EDH. Os diferentes significados que elas atribuem a esse conceito foram descritos da seguinte forma por três docentes e confirmados nas respostas das demais professoras:

*É o respeito a dignidade humana, no desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade, trazendo um entendimento de que todos somos sujeitos de deveres e de direitos (Prof<sup>a</sup> Cinderela).*

*O respeito à educação em direitos humanos tem contribuído em sustentar as ações de prevenção e proteção em defesa dos direitos humanos em decorrer as violações (Prof<sup>a</sup> Rapunzel).*

*Acredito que seja uma educação voltada para a mudança cultural, buscando melhorias e igualdade. Visando os direitos coletivos como sociais e cultural (Prof.<sup>a</sup> Bela).*

A partir dos depoimentos das professoras, podemos perceber que elas apresentam boa compreensão do que seja a EDH, trazendo em suas respostas elementos que atravessam a luta pela efetivação de uma educação verdadeiramente em DH. Analisando as falas das professoras, identificamos uma preocupação com a dignidade humana e com a proteção dos direitos e o incômodo de cada uma com as violações, trazidos na fala da Professora Bela.

As falas revelam o caráter polissêmico do que seja a EDH (Candau, 2012). A autora apresenta dois enfoques de compreensão da expressão EDH, o primeiro alinhado ao neoliberalismo, em que as pessoas até se preocupam em melhorar a sociedade, mas não questionam as estruturas do poder e valorizam muito mais os direitos individuais que os coletivos.

O segundo enfoque, defendido nesta pesquisa, “parte de uma visão histórico-crítica e global, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto de sociedade: igualitário, sustentável e plural” (Candau, 2014, p. 56).

Visando construir significados na etapa da Educação Infantil sobre EDH na formação docente, perguntamos quais experiências são possíveis nessa etapa. A Educação Infantil é a fase em que se forma também a personalidade, sendo importante o trabalho comprometido com o desenvolvimento das primeiras noções sobre sustentabilidade, dignidade e direitos, experiências que oportunizem às crianças entender a dimensão do outro numa busca pela valorização da coletividade. Vejamos alguns depoimentos.

*Colocando a criança como protagonista em todo o processo de aprendizagem, a criança deve ser o centro das vivências e aprendizagens, valorizando a criança como protagonista (Prof.<sup>a</sup> Ariel).*

*Realizando a inclusão dos diferentes, o professor como mediador deve garantir os direitos, tendo cuidado e respeito as diferenças, o professor tem que ter postura e conhecimento, tendo o máximo de cuidado com as diferenças (Prof.<sup>a</sup> Branca de Neve).*

*Realizando vivências pautadas na empatia, postura do professor com as crianças interagindo de acordo com seus direitos, planejando aulas de acordo com a necessidade de cada um, respeitando as vivências e as culturas, promovendo vivências pautadas nos valores que garantam dignidade, proteção, paz e liberdade (Prof.<sup>a</sup> Jasmim).*

Os depoimentos revelam uma coerência com a ideia de criança protagonista, o que mostra a preocupação das docentes em oferecer um ensino comprometido com a visão da criança como sujeito de direitos. De acordo com Friedmann (2022, p. 130), “Crianças são naturalmente protagonistas e têm o direito de participar espontaneamente, opinando, expressando seus pensamentos, vivências e sentimentos”.

O protagonismo infantil é uma importante oportunidade para as crianças exercerem sua autonomia e serem ouvidas, possibilitando assim que cada professora compreenda melhor suas crianças, as culturas, os desejos e os pontos de vista de cada uma.

Uma outra questão apresentada nos depoimentos diz respeito ao trabalho com as diferenças. Parece-nos que as docentes sentem dificuldades em perceber a “riqueza pedagógica das diferenças” (Candau, 2014).

Em boa parte das respostas, foi utilizado o termo “cuidado e respeito às diferenças”, denotando provavelmente que o tema das diferenças é trabalhado em sala com cautela. Compreendemos que as diferenças são também uma rica oportunidade de firmar uma EDH que valoriza a singularidade de cada um e que as crianças não nascem preconceituosas,

elas são influenciadas pelos comportamentos sociais e, conforme suas experiências, vão adotando certos comportamentos e pontos de vista.

É preciso que todas as práticas planejadas para as crianças manifestem um compromisso político e social com a valorização das diferenças e, ao mesmo tempo, apoiem as crianças pertencentes a grupos sociais minoritários e historicamente excluídos. Esse tem sido o empenho prioritário da pedagogia do empoderamento (Candau, 2014).

Destacamos ainda que o reconhecimento e valorização das diferenças e da diversidade é um dos princípios da EDH, proposto nas atuais DNEDH (Brasil, 2012).

Continuando com as problematizações em torno da EDH, questionamos se as professoras conheciam ou já ouviram falar nos documentos que regularizam a EDH. As respostas foram organizadas no quadro que segue:

**Quadro 6 – Documentos regulamentadores da EDH na visão das professoras**

Já ouviu falar	PNEDH e DNEDH	LDB	PNE	ECA
5	4	3	3	1

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro, a maioria das professoras citou documentos orientadores da EDH, demonstrando que o tema não é totalmente ausente de seus campos teóricos. Porém, apenas quatro professoras revelaram ter conhecimento sobre os documentos que fundamentalmente tratam da EDH e sua operacionalização.

É importante ressaltar que tanto o PNEDH (primeira edição em 2003 e segunda em 2006) quanto as DNEDH, aprovadas em 2012, representam um passo significativo para o desenvolvimento da EDH no Brasil. Porém, “consideramos que, para que os referidos documentos afetem realmente as práticas educativas de nossas escolas, a formação de professores nessa temática é crucial” (Candau *et al.*, 2014, p. 25).

Com a pretensão de conhecer como o tema EDH é acessado pelas professoras e onde elas encontram esse tipo de assunto, formulamos a pergunta: “Você já encontrou algum conteúdo sobre EDH? Onde?”. As respostas foram sistematizadas no quadro que segue:

**Quadro 7 – Acesso a conteúdo de EDH**

Na internet	Livros, revistas e artigos	BNCC	Faculdade	ECA	Sim	Não
5	5	1	1	1	2	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o quadro apresentado, compreendemos que a internet, livros, revistas e artigos são os principais veículos de acesso ao conteúdo da EDH. Porém, nossa defesa é que, independentemente do acesso ao conteúdo, a EDH não deve se limitar à internet ou aos documentos oficiais. É preciso muita luta para que ela se concretize nos espaços escolares, sobretudo que a formação docente tenha esse compromisso de valorização e empenho para construir esse tipo de educação.

Nossos encontros formativos desenvolvidos com a força do coletivo representam um “esperançar” freiriano na efetivação de um projeto educativo para nossas crianças que valorize a justiça social, a cidadania e a paz.

Buscando a valorização do coletivo docente, também perguntamos sobre as expectativas de aprendizagens de cada professora ao participar do nosso processo de pesquisa-formação. As respostas estão sistematizadas no quadro que segue:

**Quadro 8 – Expectativas de aprendizagem docente**

Aprofundamento no assunto para trabalhar o tema	Estratégias para aplicar na sala de aula	Leis que assegurem a efetivação dos direitos	Reconhecer os direitos e seu papel na sociedade
7	5	2	2

Fonte: Elaborado pela autora.

A grande maioria das docentes espera aprofundamento no assunto, além de estratégias para trabalhar na sala de aula. No entanto, desde nosso primeiro encontro, sempre ressaltamos a importância de construir processos formativos baseados na reflexão e no pensamento crítico, rompendo com a ideia de formação alinhada a processos tecnicistas e aplicável a qualquer realidade.

Compreendemos que:

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, que permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais (Prada, 2010, p. 370).

Dessa maneira, para a definição dos temas de nossa pesquisa-formação, também foi solicitado das professoras participantes que indicassem ao menos dois assuntos coerentes com os objetivos da pesquisa para que estes fossem abordados em cada encontro formativo. Os assuntos trazidos pelas docentes e o total de ocorrência desses temas estão sistematizados no quadro a seguir:

**Quadro 9 – Sugestão de temas para aprofundamento no processo da pesquisa-formação**

Discriminação racial/ Respeito e diversidade/como lidar com as diferenças	Direitos Humanos na escola/ Cidadania na educação/liberdade de expressão e proteção das crianças	Educação e igualdade/Inclusão/ Direitos da pessoa com deficiência	Educação Infantil/ Gestão e mídia	Proteção contra a violência/ Direitos da criança/ Acolhimento e solidariedade
5	5	5	3	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Os assuntos sugeridos pelas docentes denotam, de certa maneira, suas necessidades formativas e seus desejos de encontrar respostas para as demandas mais atuais dos processos educativos, que afetam especialmente a formação das crianças nas instituições de Educação Infantil.

Ao retomarmos as expectativas dessas docentes em levar o tema da EDH para a sala de aula, unido à solicitação de aprofundamento reflexivo sobre temas como diversidade, diferenças, inclusão e proteção contra a violência, temos a certeza de que cada professora compreenderá a EDH como um processo que atravessa o cotidiano das instituições de educação e precisa orientar o currículo e o projeto político pedagógico e, especialmente, fazer parte das experiências propostas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Dessa maneira, encerrando nosso questionário, perguntamos quais práticas as professoras consideram que têm realizado em sala de aula na perspectiva de uma EDH.

Nossa principal intenção ao solicitar que as docentes relatassem suas práticas foi sempre valorizar os saberes docentes envolvidos em cada depoimento e socializar essa diversidade nos nossos momentos formativos. Realmente se configurou uma riqueza pedagógica extraordinária.

Concordamos com Pimenta (2018, p. 30) ao trazer todas as possibilidades que uma prática docente pode revelar:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Dessa maneira, as práticas que cada uma das docentes apresenta estão conectadas com a EDH e revelam as tentativas pedagógicas de fundar uma didática inovadora baseada em metodologias que acolham a especificidade da infância e promovam o desenvolvimento infantil. Todas as respostas traduzem essa tentativa e foram organizadas no quadro a seguir:

**Quadro 10 – Práticas docentes de EDH na Educação Infantil**

Rodas de conversa onde as crianças são protagonistas, podem falar, ouvir, interagir livremente e respeitar opiniões	Trabalhando a equidade para atingir a igualdade, adequando as aulas de acordo com o nível de cada criança	Ensinando a cuidar de si e do próximo no respeito às regras e às diferentes culturas	Através da contação de histórias, dramatizações e vídeos, ressaltando a importância dos valores
10	4	3	3

Fonte: Elaborado pela autora.

As experiências elencadas pelas professoras demonstram que elas possuem concepções de EDH bastante coerentes com um projeto de educação comprometido com a transformação social. Fica evidente que as professoras buscam oportunizar o protagonismo infantil através de experiências em que as crianças se expressam livremente e também quando trazem a questão da equidade como forma de alcançar a igualdade, o respeito às regras e às diferentes culturas e o trabalho com a literatura para o desenvolvimento de valores.

Todas essas práticas citadas pelas docentes da Educação Infantil possuem uma estreita conexão com a definição de EDH trazida por Benevides (2003, p. 1):

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos.

Dessa maneira, consideramos fundamental em nossos encontros formativos o diálogo colaborativo sobre como desenvolver uma EDH partindo de experiências que sejam significativas às crianças. Nossa principal preocupação foi sempre elucidar a importância de adotar práticas pautadas em valores como justiça, tolerância, cooperação e liberdade.

### **4.3 Encontro 1 – A formação continuada de EDH de professoras da Educação Infantil no município de Jijoca de Jericoacoara**

O dia trinta de setembro de 2023 marca nosso primeiro encontro *on-line*. Antes desse momento, já havíamos organizado contato presencial e interações via *WhatsApp* e realizado o envio de uma primeira atividade assíncrona. Foi disponibilizado um formulário para que as professoras pudessem preencher com algumas informações pessoais, além de algumas questões abertas em que elas puderam expressar suas concepções, práticas e necessidades formativas em relação a EDH.

Os momentos síncronos da nossa formação iniciaram sempre às 18:30h e terminaram por volta das 20:30h. Todos esses encontros foram realizados através do *Google Meet*, revelando uma oportunidade de encurtar distâncias, aproximar pessoas e eliminar barreiras físicas e geográficas.

Nosso primeiro encontro contou com a presença de catorze das dezesseis docentes participantes e teve como objetivo principal acolher as professoras e planejar os cinco encontros seguintes, definindo datas, temas e atividades.

A Figura 3 sintetiza cada um dos momentos experienciados no primeiro encontro formativo.

Figura 3 – A pauta do primeiro encontro formativo

**Pauta- 1º Encontro Formativo**

**Tema: Educação em Direitos Humanos**

**Mediação: Sinara Mota e Cristiane Farias**

- 1- Acolhida – música: Antes que seja tarde (Ivan Lins)
- 2- Apresentação- slides quem sou Eu...
- 3- Slides- Questionário inicial/ Definição dos próximos encontros formativos
- 4- Encaminhamentos finais- divisão dos grupos de apoio pedagógico, combinar sobre a leitura dos textos para os próximos encontros
- 5- Avaliação do dia: Nuvem de palavras.

Fonte: Elaborada pela autora.

O encontro foi estruturado para que cada professora pudesse fazer sua apresentação individual, valorizando assim as histórias de vida, formação e trabalho. Nossos encontros sempre tiveram como princípio orientador o diálogo e a participação coletiva de todas, numa tentativa de nos aproximarmos da perspectiva freiriana, quando nos fala que:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito ao outro, nem tampouco tronar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2012, p. 86).

Nesse movimento de considerar o diálogo como troca de saberes e experiências, seguimos na realização dos encontros, sempre primando pela colaboração coletiva das docentes na tentativa de construir significados para práticas de EDH na Educação Infantil.

No primeiro encontro, retomamos cada fala das docentes sobre a EDH e assim suas concepções, práticas e necessidades formativas foram resgatadas para que elas se sentissem à vontade para dialogar conosco sobre suas angústias, inquietações e busca de respostas para os desafios que enfrentam na profissão.

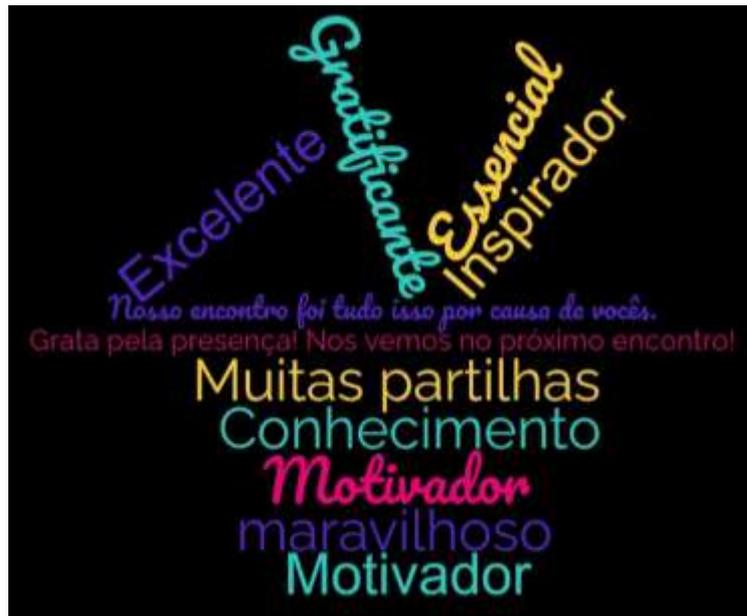
Como incentivo ao protagonismo docente, propomos às professoras a formação de quartetos para que pudessem, nos encontros seguintes, serem apoio pedagógico do dia, realizando a acolhida do encontro, fazendo uma breve retomada do encontro anterior (atividade que denominamos de Memória) e finalizando com a avaliação do encontro.

Para o apoio pedagógico do segundo encontro formativo, a pesquisadora colocou-se à disposição na realização da Acolhida, Memória e Avaliação, inspirada em bell hooks (2013, p. 35) ao ensinar que “Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia”. Assim, decidiu-se iniciar na realização dessa atividade como forma de motivar a participação nos próximos encontros.

Ao final do nosso primeiro encontro, propusemos a avaliação do momento através de uma nuvem de palavras. Cada professora foi estimulada a escrever uma palavra que sintetizasse ou descrevesse o momento formativo daquela noite. As palavras escolhidas por elas serviram de apoio para que fosse elaborado um cartão de agradecimento pela participação das docentes no encontro formativo.

Em todos os outros encontros, um cartão com palavras de gratidão foi enviado como reconhecimento pela importante contribuição de cada uma aos processos da pesquisa-formação. Nossa intenção foi acolher cada professora nesse processo formativo para que todas ficassem à vontade para compartilhar conosco suas experiências docentes na tentativa de fortalecimento das práticas de EDH.

**Figura 4 – Cartão de agradecimento de participação das docentes no primeiro encontro**



Fonte: Elaborado pela autora.

Através das palavras excelente, gratificante, essencial, inspirador, partilhas, conhecimento, motivador e maravilhoso, com as quais as professoras descreveram o encontro, podemos entender que o momento alcançou seu objetivo principal de acolhimento, partilha de experiências e, sobretudo, a propagação do conhecimento sobre a EDH.

#### **4.4 Encontro 2 – As crianças, as infâncias e a docência na Educação Infantil**

O segundo encontro foi realizado com a participação de treze docentes da Educação Infantil. O apoio pedagógico foi preparado pela pesquisadora na tentativa de fomentar ainda mais o protagonismo entre elas, visto que algumas docentes pareciam ainda não se sentir totalmente confortáveis em interagir conosco.

O segundo encontro foi mediado pela Professora Doutora Eunice Menezes, docente da Universidade Federal do Ceará, pesquisadora do campo educacional e formadora de professores.

Pimenta (2018, p. 25) nos ensina que “educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e jovens para se elevarem ao nível da civilização atual – da riqueza e dos seus problemas – para aí atuarem”. Com essa potente reflexão, a autora vai nos fazendo o convite de pensar sobre o tipo de formação que nós, docentes, estamos oportunizando aos nossos estudantes.

Somos inspiradas pela autora e suas escritas a construir processos formativos que valorizem a humanização e os processos de emancipação dos sujeitos para que sejam capazes de alterar as relações sociais, construindo uma sociedade melhor para todos.

Na acolhida, dialogamos com a metáfora de Rubem Alves sobre Escolas Gaiolas e Escolas Asas, em que refletimos sobre o sentido da liberdade atrelado aos DH.

Nascemos com a liberdade do voo! Porém, é preciso maturidade e o momento certo para alçar grandes voos. Aqui defendemos o papel da escola: preparar seus estudantes para fazer escolhas positivas e responsáveis, pois acreditamos que ser livre exige de nós a tomada de decisões que visem ao bem da maioria, à busca por direitos coletivos e à defesa pelo espaço das minorias.

Assim, a liberdade como direito fundamental adquire um compromisso social com a coletividade, especialmente com sujeitos que historicamente são excluídos do processo.

Na sequência, apresentamos a agenda prevista para nosso segundo encontro de pesquisa-formação.

Figura 5 – Pauta do segundo encontro formativo

**UNILAB**  
Universidade da Integração Internacional  
da Lusofonia Afro-Brasileira

**EDDOCÊNCIA**  
Educação, Diversidade e Docência

**PPGEF**  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE  
UNILAB-IPCE

**Pauta do 2º Encontro Formativo- 06/09/2023**

**Tema: Docência na Educação Infantil**  
**Prof. Convidada Eunice Menezes**  
**Mediação: Sinara Mota e Cristiane Farias**

- 1- Acolhida- Gaiolas e Asas (Rubem Alves)
- 2- Roda de conversa: As crianças, as infâncias e a docência na Educação Infantil.
- 3- Representações gráficas: O que é ser professora da educação Infantil?
- 4- retomada do tema e apresentação das narrativas gráficas
- 5- Avaliação do encontro

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das reflexões iniciais oportunizadas através da metáfora de Rubem Alves, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Eunice Menezes iniciou também um diálogo sobre as crianças, as infâncias e a docência na Educação Infantil, trazendo importantes contribuições teóricas especialmente sobre a construção do sentimento de infância com base na obra *História social da criança e da família*, de Philippe Ariès (1981).

Como nossa proposta formativa valoriza o pensamento colaborativo e participativo, não poderíamos deixar de ouvir as professoras, seus saberes e experiências sobre um tema que elas mesmas sugeriram que fosse abordado, quando desenhamos nossos encontros formativos por meio do questionário inicial.

Dessa maneira, como um início de conversa entre pares, nossa palestrante da noite apresentou a seguinte problematização: O que é uma criança? E a infância, o que é?

Nessa perspectiva, as docentes puderam interagir no *chat* ou verbalizar suas concepções em torno da temática da noite.

De modo geral, as docentes trouxeram uma visão de criança coerente com os conceitos teóricos apresentados na obra de Ariès, associando a criança a algo divino, à pureza e à necessidade de ser moralizada.

Na sequência, apresentamos as concepções docentes em torno dessas duas perguntas.

**Figura 6 – Concepções docentes em torno da visão de criança e infância**



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

A partir das indagações sobre o que é ser criança e o sentido de infância, as professoras trouxeram suas concepções. Vejamos:

*É um ser que está em desenvolvimento. Ela é um serzinho pequeno, iluminado. Enxerga longe, compreende o mundo numa concepção maior que um adulto, com mais sensibilidade (Profa. Chapeuzinho Vermelho).*

*Criança é um ser iluminado, aberto a aprendizagem em todos os campos. Infância é uma fase que precisa ser bem desenvolvida (Profa. Mônica).*

*Criança é preciosidade, encantamento, aprendizagem, a inocência, a imaginação e a criação dessas crianças (Profa. Emília).*

As falas apontam para uma compreensão de criança que vive uma fase de desenvolvimento, por isso é tão importante pensar em experiências significativas a esses seres que aprendem nas interações sociais e podem nos ensinar através de suas culturas infantis. Se queremos desenvolver processos de EDH, uma das premissas iniciais é entender que as crianças são produtoras de culturas e, como tais, ouvi-las e acolher suas linguagens é fundamental para que os processos educativos sejam mais democráticos e pautados em experiências que fortaleçam o desenvolvimento de sujeitos de direitos ativos e críticos.

O tema “Crianças, infâncias e docência na Educação Infantil” revelou as expectativas docentes de aprofundamento sobre o fazer pedagógico nessa etapa, do contrário, elas não teriam sugerido a abordagem dessa temática. A formadora convidada atendeu todos os nossos anseios proporcionando um momento de troca de saberes e experiências em que o tema “Crianças e infâncias” estivesse presente como prioridade, a ponto de sulear todo o debate da noite.

Além disso, houve uma fascinante exposição teórica, cheia de encantos e imagens para que pudéssemos nos reportar aos séculos em que o sentimento de infância foi se constituindo até que se chegasse ao final do século XIX e início do século XX, período em que a infância se consolidou enquanto categoria social e as crianças começaram a ser vistas como sujeitos de direitos. Foram conhecimentos impactantes, coerentes com o que a própria temática nos sugere.

Com o propósito de fortalecer ainda mais as interações, desenvolver uma autoestima coletiva e ouvir as professoras sobre suas identidades profissionais, trabalhamos com representações gráficas sobre a docência na Educação Infantil, conforme mostra a Figura 7.

**Figura 7 – Representações gráficas: ser professora na Educação Infantil**



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Por meio dessas representações e das narrativas docentes, compreendemos que a docência na Educação Infantil, na visão das professoras, exige constante formação, trabalho colaborativo e relações pautadas pela afetividade, conforme observamos nos seguintes relatos:

*Pra mim ser professora na Educação Infantil é caminhar sempre juntos, é cuidar, é ensinar, amar, brincar, respeitar, interagir, é estar sempre juntos. A professora tem que ter vários olhares né... Tem que pensar nas crianças, no individual de cada uma. É... Tem que estar em constante formação, ter um coração gigante, ser alegre, ouvir bem cada uma e ter a consciência de que a gente carrega né, o futuro do mundo (Profa. Luna).*

*Com uma enorme responsabilidade né ... Ser professora na educação Infantil é ver o encanto, a pureza das crianças, viver magia com eles, compartilhar conhecimentos, espalhar alegria, é um ambiente que traz muitas possibilidades, traz muitas alegrias, é um amor muito grande pela educação infantil (Profa. Chapeuzinho).*

*Ser professora da educação infantil também é ser criança, pensar como criança e também aprender com as crianças (Profa. Cinderela).*

*Ser professora da educação infantil é primeiramente construir esse vínculo afetivo com a criança né para que depois venha a questão da aprendizagem. Eu acredito muito nessa construção de vínculo, de afeto de carinho entre o professor e a criança para ela avance em todas as etapas da aprendizagem dela (Profa. Bela).*

*Então... Par mim é transmitir não só conhecimento, é amor é respeito, é afetividade e é isso... (Profa. Magali).*

Os depoimentos revelam que as concepções trazidas em cada uma das falas estão coerentes com o que pregam as atuais DCNEI sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, trazidas no depoimento da professora Luna e coerentes com os demais depoimentos.

Também observamos nas falas das professoras Bela, Chapeuzinho e Magali a importância que deram à afetividade e a uma educação pautada nas interações, ao citarem em seus relatos unidades temáticas que nos permitem compreender dessa maneira. Todas essas declarações dialogam também com o pensamento de Freire e Guimarães (2020, p. 94) quando argumentam que “essa capacidade de compreender, entender e amar as crianças é absolutamente indispensável à prática pedagógica”.

É fundamental que as relações entre as docentes e as crianças na Educação Infantil sejam permeadas pelo afeto, traduzido em respeito às diferenças, zelo com a individualidade de cada criança e planejamento de experiências em que as crianças possam interagir e brincar.

Nossa última experiência formativa do segundo encontro foi a avaliação do momento, problematizada através das seguintes perguntas: O que eu já sabia e foi fortalecido no encontro de hoje? O que preciso desenvolver e espero trabalhar nos próximos encontros?

Práticas como essa são retratadas na fala de Macedo (2015, p. 770) quando afirma que “fundamental, ainda, é entender que a formação só se estabelece quando se exercita a sua valoração, até porque, de alguma perspectiva, de algum ponto de vista, nem toda aprendizagem é pertinente”.

Por meio dos relatos, percebemos que nossa trajetória formativa tem alcançado seus objetivos, especialmente no que diz respeito a construir significados na etapa da Educação Infantil através da EDH na formação docente, como revelam os depoimentos a seguir:

*O que eu já sabia era sobre os marcos da educação infantil através da legislação e o que foi fortalecido foram as pinturas da ideia de criança na concepção de pintores da época. O que espero nos próximos encontros é que se fortaleçam cada vez mais os conhecimentos direcionados à criança (Profa. Rapunzel).*

*Que a infância é uma fase muito importante para o desenvolvimento humano, onde as crianças aprendem a se comunicar, tendo emoções e aprendem a interagir com todos ao seu redor. E que nós enquanto educadores somos importantes nessa fase inicial (Profa. Tiana).*

*Eu já tinha estudado um pouco sobre a infância de uns tempos atrás, mas no encontro o assunto foi mais esclarecedor por conta do suporte usado pela professora. As obras apresentadas ajudou bastante na fixação. Preciso refletir um pouco mais sobre a criança contemporânea e receber conhecimentos sobre metodologias atualizadas para acompanhar no desenvolvimento dessa criança (Profa. Mônica).*

*Como professora já sabia desse processo que as escolas vêm passando, das conquistas dos estudantes como seres pensantes e protagonistas de suas aprendizagens. É preciso falar mais dos direitos das crianças para que esse conhecimento atinja todos, pois sabemos que apesar de existir as leis, ainda muitas escolas não seguem. É interessante trabalhar e conhecer o currículo também para que possamos ver e estudar os avanços na trajetória do currículo (Profa. Cinderela).*

As falas das professoras Rapunzel, Mônica e Tiana demonstram que a metodologia utilizada para produzir conhecimentos sobre nosso tema foi satisfatória e colaborou no processo de aprofundamento sobre as crianças, as infâncias e a docência na Educação Infantil. Também depreendemos dos três primeiros depoimentos, coerentes com os demais, a necessidade de as professoras ampliarem esse conhecimento sobre as crianças, tendo cada vez mais consciência de seu papel docente no desenvolvimento de aprendizagens que atendam aos princípios da EDH.

O depoimento da Professora Cinderela revela um compromisso ético e político com a EDH. Ela tem consciência da importância de uma formação pautada no protagonismo infantil, mas alerta para a falta de conhecimento de que muitas instituições sofrem, o que justificaria a ausência dessa prática nas ações da escola, ao mesmo tempo em que sugere um aprofundamento sobre currículo como ponto de partida para que se chegue a uma EDH.

Assim, encerramos nosso segundo encontro formativo já anunciando a data e o tema do próximo encontro.

#### **4.5 Encontro 3 – Cultura de paz e violência na escola**

O terceiro encontro de pesquisa-formação teve como objetivo refletir sobre a dimensão relacional da EDH através da cultura de paz, em que buscamos apresentar estratégias teóricas e metodológicas para colaborar com a construção de um clima escolar que favoreça a cultura de paz.

O contexto de desenvolvimento desse encontro apresentou um pouco de diferença em relação aos dois encontros anteriores, pois notamos o grupo de docentes mais introspectivo, com poucas interações. Estas, por sua vez, enfrentam os desafios diários que a condição de mulher, mãe e trabalhadora exige. A relação entre os sujeitos revelou o movimento de tensão que o município vivencia na atualidade: o anúncio de um concurso público com a maioria das vagas para o cargo de pedagoga.

Essa notícia fez com que uma docente desistisse de participar de nosso processo formativo para dedicar-se a estudar para essa prova. Treze das quinze docentes participantes entraram também em um cursinho preparatório para pleitear o cargo de pedagoga no concurso anunciado, assim como cinco docentes que ainda não tinham formação em Pedagogia tiveram que iniciar uma formação aligeirada nessa área que é tão importante para o trabalho com as crianças. Toda essa mobilização para garantir a tão esperada estabilidade profissional.

Sobre a atual organização curricular dos cursos de Pedagogia, Pimenta e Moreira (2021, p. 941) trazem as seguintes críticas:

[...] favorece os interesses de grupos privatistas ao criar caminhos normativos propiciadores de uma formação aligeirada, praticista, acrítica, desprovida de fundamentação teórica, a exemplo da resolução da BNCC e as DCN para a formação de professores, e leva à fragilização da formação desses profissionais, tornando-os despreparados para as exigências do exercício profissional e resignados diante da acelerada desvalorização profissional.

Dessa forma, as docentes sentiram-se forçadas a ajustar-se a essa nova demanda formativa imposta pelo sistema mercadológico. Assim, iniciaram o curso de Pedagogia, não por entenderem sua importância para a ação docente, mas principalmente para adequar-se a uma situação do mercado.

Todo esse contexto que as docentes estão vivenciando de assumir múltiplas tarefas, além das que a profissão já exige, não se constituiu como algo que prejudicasse nossa dinâmica formativa, mas como um elemento a mais para a reflexão dos sujeitos.

A imagem a seguir apresenta a pauta do terceiro encontro.

Figura 8 – Síntese do terceiro encontro formativo



**UNILAB**  
Universidade de Integração Internacional  
da Lusoafro-Brasileira

**EDDOCÊNCIA**  
Educação, Diversidade e Docência

**PPGEF**  
Mestrado Profissional em  
Pesquisa e Formação Docente

**Pauta do 3º Encontro Formativo- 20/09/2023**

**Tema: Cultura de Paz e violência na escola**  
**Prof. Convidada, Lílian Virgínia**  
**Mediação: Sinara Mota e Cristiane Farias**

- 1- Acolhida- Dinâmica- Conflito/Paz
- 2- Memória poética do encontro anterior
- 3- Roda de conversa: Por que falar da cultura de Paz?
- 4- Momento para perguntas
- 5- Avaliação do encontro

Fonte: Elaborado pela autora.

A acolhida desse encontro formativo ficou sob a mediação das professoras Chapeuzinho e Emília, em decorrência do nosso desejo de que todas as professoras fossem protagonistas de cada um dos encontros da nossa pesquisa-formação, em articulação com a

defesa de Imbernón (2010, p. 114) sobre a construção de uma comunidade formadora em que um “grupo de professores que busca elaborar um projeto em comum, com a participação de agentes externos à instituição de ensino, mas eles assumindo o protagonismo”.

A dinâmica inicial, denominada Conflito/Paz, buscou chamar a atenção das professoras para as situações da nossa vida e trabalho que podem gerar conflitos, ao mesmo tempo que dialeticamente somos surpreendidos com situações e comportamentos que são promotores da paz e da boa convivência. Cada professora deveria falar uma situação de conflito e, em seguida, trocar por uma situação de paz, chamando uma nova professora a verbalizar o que, para ela, seria uma situação de paz.

As principais narrativas sobre conflito e paz trazidas pelas participantes podem ser identificadas em suas falas:

*Conflito: espaço- Porque na educação infantil, os espaços ainda são pequenos, as turmas numerosas, o que no meu entendimento acaba gerando conflito (Profa. Rapunzel).*

*Palavra de Paz: escuta compreensiva (Profa. Tiana).*

*Conflito: indisciplina, desestimula a professora a fazer um melhor trabalho, com as turmas muito numerosas onde as crianças ficam sem espaço e a professora não sabe como se comportar diante das situações (Profa. Jasmim).*

*Palavra de Paz: união, que é muito importante, a cada instituição que a gente passa, a gente precisa dessa união, com a gestão, os professores e nossos colegas de trabalho, então é muito importante um está ajudando o outro, não só em ações mas em palavras (Profa. Moana).*

*Conflito: brincadeira porque no momento da brincadeira acontecem conflitos, onde ai eles aprendem no momento em que brincam, a gente ver que as crianças evoluem muito do início do ano quando começam a brincar, a gente tem ali aqueles conflitos principalmente na divisão de brinquedos, ou quando um que ser primeiro que o outro, eles não aceitam perder, então tem muito conflito mas a gente sabe que é um conflito muito saudável (Profa. Cinderela).*

*Palavra de Paz: Harmonia, que se você vivenciar isso na sala de aula com certeza vai gerar paz, os conflitos irão diminuir, é preciso fazer com que as crianças compreendam que precisam colaborar, não é fácil, pois se trata de crianças pequenas, mas se conseguirmos essa harmonia já será um grande passo (Profa. Ariel).*

*Conflito: Brinquedo porque acontecem conflitos por brinquedos, mas é muito importante para que as crianças consigam se desenvolver (Profa. Alice).*

*Palavra de Paz: abraço, eu concordo com a Bela que falou que abraço com amor é capaz de solucionar um conflito e como as vezes o abraço se torna mais favorável do que as palavras no momento de conflito (Profa. Chapeuzinho).*

Trazendo a reflexão para o cotidiano de trabalho na Educação Infantil, a maioria das professoras evidenciou a dificuldade de trabalhar com turmas numerosas em espaços inadequados, denunciando a precariedade de condições do trabalho docente como fator causador de conflitos.

As perspectivas apontadas pelas docentes sobre escuta compreensiva, trabalho colaborativo, harmonia e abraço como situações que geram paz demonstram que, para o

desenvolvimento de uma EDH na Educação Infantil, a experiência metodológica isolada não é suficiente. A aprendizagem da profissão, como afirma Pimenta (1999), agrega vários tipos de saberes, como os da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Após o momento de acolhida em que todas as docentes protagonizaram seus espaços de fala, a Professora Lílian Virginia, nossa formadora da noite, trouxe importantes apontamentos teóricos e práticos sobre a cultura de paz nas escolas, evidenciando que a prevenção à violência é importante porque vivemos em conflito.

São os conflitos que nos fazem tomar decisões para melhorar o caminho que estamos percorrendo, mas isso não quer dizer que o conflito pode ser transformado em violência, ou mesmo visualizado com violência. São atitudes que podem levar a situações desastrosas. É fundamental que cada um de nós aprenda a lidar com os conflitos para que tenhamos um espaço de paz, de boas relações e crescimento pessoal.

Para dar sequência às reflexões, as docentes foram estimuladas a fazer perguntas ou relatar suas experiências com a temática desenvolvida. Duas docentes relataram uma política pública recém-implantada no município, o Núcleo Psicossocial da Educação (NUPSE), cujas ações estão voltadas para o trabalho do psicólogo e do assistente social nas escolas municipais. As docentes compreendem que esses dois profissionais são importantes para atuar na construção de uma cultura de paz, já que eles também desenvolvem um trabalho de proteção social articulado à rede de garantias de direitos. Assim, as docentes relataram:

*Esse ano foi implantado nas creches e escolas o trabalho com assistente social e psicólogos, **isso foi positivo para a cultura de paz**, pois trabalha também com as famílias, além de colaborar em processos de socialização das crianças (Profa. Emília).*

*É um **grupo de apoio que nos dar segurança na resolução de conflitos**, tanto com as crianças quanto com os pais. Situações que não conseguimos lidar sozinhos. O NUPSE vem auxiliar nesse trabalho, inclusive os pais sentem mais apoio para relatar problemas de convivência com seus filhos (Profa. Chapeuzinho).*

Na visão das professoras, o trabalho desenvolvido por esses dois profissionais nas escolas e creches tem sido positivo e colaborado com a resolução de diversos conflitos, favorecendo o fortalecimento de boas relações no cotidiano das instituições. Os relatos sobre esse serviço no município contribuíram também para que outras docentes falassem dos vínculos e desafios que ainda permeiam o campo das relações entre as famílias e as instituições. Assim relatou uma docente, em coerência com outras falas:

*A **participação das famílias na escola é fundamental**, temos uma dificuldade enorme com relação a família, algumas famílias nós não conhecemos, pois as*

*crianças vem no transporte escolar. Já superamos aquela prática de reclamar dos Pais em reuniões coletivas, quando temos conflitos a resolver, chamamos os pais em particular pra conversar e mesmo assim, a frequência das famílias nas reuniões ainda não é satisfatória. Isso é uma realidade de todas as instituições, os pais deixam muito a responsabilidade pra instituição e não querem ouvir reclamar de nada, mas se uma criança se machuca, ou perde uma garrafa, rapidinho a reclamação vem pro Diretor, pra Professora... (Profa. Ariel).*

É possível perceber, na fala da participante, que a compreensão dos processos de fortalecimento de vínculo e participação das famílias nas instituições de Educação Infantil carece de maior aprofundamento crítico. A ênfase demasiada na ausência dos pais ou em sua capacidade de “reclamar” evidencia uma perspectiva de distanciamento relacional ou de exclusão dos pais nos processos pedagógicos que favorecem essa aproximação. “A plena participação das famílias é, portanto, uma parte integral da experiência educacional. Na verdade, nós consideramos a família como uma unidade pedagógica que não pode ser separada da escola” (Edwards; Gandini; Forman, 2026, p. 109).

Como decorrência das reflexões nesse encontro, foram propostas pelo coletivo novas formas de buscar fortalecer vínculos com a família das crianças, como o trabalho inspirado na metodologia da mediação de conflitos (Almeida, 2009) e na aplicação dos círculos de construção de paz<sup>10</sup> (Watson; Pranis, 2022). Essas duas estratégias didáticas foram apresentadas durante o encontro como possibilidades de favorecer o desenvolvimento de uma cultura da paz nas escolas.

Encerrando nossa experiência formativa da noite, as professoras Chapeuzinho e Emília conduziram o momento avaliativo do que construímos juntas sobre a cultura de paz. Para essa atividade, as professoras elaboraram um formulário que possibilitou a todas avaliarem o momento.

Todas as docentes qualificaram nosso encontro utilizando os conceitos de bom e excelente, sendo que 12 das professoras consideraram sua participação de forma positiva, sendo unânimes em reconhecer que o tema contribuiu para suas aprendizagens. As professoras responsáveis pela atividade solicitaram ainda das demais sugestões para os próximos encontros. A maioria considerou a didática desenvolvida satisfatória, apenas duas docentes propuseram que “a didática seja de mais interação entre formadores e nós professoras” e “que tenha mais diálogo entre os participantes durante abordagem dos temas”.

---

<sup>10</sup> Tendo por base o diálogo com foco nos relacionamentos, os círculos são um poderoso instrumental de pedagogia ativa, capaz de transformar interações do cotidiano da convivência escolar em ricas oportunidades para a aprendizagem vivencial de valores.

Ao final do nosso terceiro encontro, percebemos que, apesar de todo o esforço para produzir uma formação colaborativa, inclusiva e acolhedora, ainda será preciso buscar formas de oportunizar melhor as interações. Percebemos essa necessidade em duas sugestões recebidas na avaliação.

A formação continuada deve “mover-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (Imbernón, 2010, p. 95). Quando desbravamos os caminhos da pesquisa-formação, já esperávamos encontrar contextos diversos. Nosso principal desafio para o encontro seguinte seria promover as interações de forma que todas sintam-se à vontade para construir conosco esse percurso formativo tão importante para o desenvolvimento de uma EDH na Educação Infantil.

#### 4.6 Encontro 4 – a inclusão na Educação Infantil

Para a realização síncrona do quarto encontro formativo e com o objetivo de fortalecer nossa relação dialógica entre o coletivo de docentes, solicitamos a cada uma o registro de seus principais desafios para vivenciar a educação inclusiva. Cada professora teve a opção de escolher sua melhor forma de registro, por áudio, em seu caderno formativo ou digitado via *WhatsApp*.

Desse modo, as interações revelam oportunidades significativas para que todas partilhem das suas experiências em uma tessitura de construção de saberes coletivos e individuais. A atividade assíncrona traz o registro docente dos principais desafios enfrentados no trabalho com a inclusão no cotidiano da Educação Infantil.

As professoras, em seus registros, destacaram:

*Os desafios mais visíveis em relação a inclusão são: Falta de preparo dos professores, excesso de crianças nas turmas, resistência das famílias e falta de informação também. Infraestrutura, a qual me refiro é a acessibilidade. O cenário da inclusão ainda é camuflado pelo sistema, onde fala-se muito e a ação continua sendo invisível. E com isso, os únicos afetados são nossas crianças. Sou mãe e professora e vejo que ainda precisamos avançar muito, pois a acessibilidade pedagógica ainda falha demais. A culpa se atribui a falta de formação e preparo (Profa. Rapunzel).*

*Um dos principais problemas enfrentados em sala de aula com certeza é a falta de preparo dos professores e demais colaboradores (Profa. Cinderela).*

*Quantitativo elevado de aluno na sala de aula, indisciplina/agitação, permanência da criança durante as oportunidades de aprendizagens desenvolvidas para todos, formação insuficiente (Profa. Alice no País das Maravilhas).*

*É uma pergunta bem reflexiva e importante para nós que estamos dia a dia na sala de aula e conseqüentemente passando por grandes desafios. Um dos maiores desafios que vejo é o excesso de crianças, inclusive em todas as creches e isso*

*dificulta muito, a falta de especialização dos professores, algumas escolas que não possuem infraestrutura e outros inúmeros desafios (Profa. Branca de Neve).*

As falas das professoras destacam, sobretudo, a dificuldade de realizar um trabalho inclusivo com a grande quantidade de crianças nas turmas. Isso pode tornar muitas atividades inviáveis, dificultar as interações e aumentar os conflitos, de forma que as docentes não conseguem realizar todas as ações que planejam ou desejam, fazendo com que elas sintam-se constantemente impotentes ou desmotivadas devido às precárias condições de trabalho.

Ainda sobre os desafios enfrentados com a inclusão escolar, algumas docentes citam também a ausência de materiais adequados e lúdicos e o desejo de encontrar boas estratégias metodológicas que possam encantar as crianças e promover seu pleno desenvolvimento. As falas a seguir sintetizam esse contexto:

*A superlotação das crianças, a falta de materiais para trabalhar com essas crianças, porque é preciso mudar a dinâmica da aula pra essas crianças e muitas vezes não temos suporte adequado, os próprios profissionais de apoio que não sabem lidar com as crianças. Além das crianças especiais tem as outras crianças e são muitas e não tem como dá total atenção como elas necessitam e muitas vezes os pais cobram da professora, mas mesmo realizando atividades diferenciadas, exige um cuidado maior, uma dinâmica diferente porque as atividades incluem, mas nem sempre são suficientes. São muitas situações que a gente se sente impotente e não sabe por onde começar, nas formações nos dão várias direções sobre como fazer, mas na prática é diferente, é difícil incluir como as crianças necessitam. Não é só uma criança com deficiência, são várias. Eu tenho mais de quatro crianças (Profa. Jasmim).*

*O que tenho mais dificuldade é quando eles se desorganizam e começam a gritar, chorar, não sabem se expressar claramente, dizer o que sente, então pra da continuidade a aula leva um tempo, tira a atenção das outras crianças, por mais que tenha uma cuidadora na sala leva um tempo pra acalmar, as crianças ficam olhando a situação, não tem como da aula naquele momento enquanto eles não se acalma e a gente tem dificuldade, mas quando eles estão bem, não choram, não gritam e brincam com alguma coisa e no meio das outras crianças é muito bom (Profa. Tiana).*

*Falta de materiais adequados e tempo necessário para atender a necessidade de cada um (Profa. Moana).*

*Um dos desafios é a criança autista não verbal para realizar as atividade com elas, porque tentando conciliar o conteúdo de sala junto com o que seria desenvolvido pra ela e também com os demais, é o momento de exploração que eu trabalho muito material concreto e ai eles ficam sempre pegando esse material e **dificulta a organização dos demais porque nem sempre tem cuidadora** (Profa. Emília)*

*São inúmeros os desafios, a **começar pela quantidade de crianças**, o envolvimento deles durante as estratégias propostas na aula, prover **atividades que contemplem as suas necessidades**, interação delas durante as atividades de movimentos e outras (Profa. Bela).*

*Meu maior desafio é **encontrar estratégias metodológicas**, onde meu aluno participe das atividades. Não consigo muitas vezes fazer com que ele tenha interesse nas atividades propostas. Ele sempre evita contato com todos em sala de aula. A comunicação muitas vezes não é satisfatória (Profa. Magali).*

O coletivo de professoras traz em seus enfrentamentos diários o desejo de oferecer sempre um ensino pautado na proposta inclusiva. Os depoimentos revelam o quanto tem sido desafiador lidar com turmas numerosas e o quanto ainda nossas instituições não seguem a legislação que normatiza a Educação Infantil, pois fica bastante evidente que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006) não estão sendo seguidos.

A tomada de consciência em relação à negligência relacionada à falta de padrões mínimos para o atendimento das crianças na Educação Infantil fortaleceu uma das importantes características da pesquisa-formação que é a “visão emancipatória acerca do objetivo e do propósito da pesquisa, na qual coparticipantes tentam refazer e melhorar sua própria prática para superar distorções, incoerências, contradições e injustiças” (Pereira; Zeichner, 2011, p. 53).

O quarto encontro com as professoras contou com a participação de catorze das quinze docentes. Foi um encontro que “trouxe encantamento, uma noite bem produtiva, sabe, enriquecedora mesmo, uma experiência que vou levar pra minha sala, pra nossa realidade, o que vivenciamos foi muito legal” (Profa. Jasmim).

Esse encontro foi mediado pela Professora Viviane Pinho, docente da UNILAB, coordenadora do Projeto de Extensão ForBio Formação de Professores e mãe atípica (TEA e TDAH).

A agenda foi organizada em cinco momentos que dialogam entre si. Na Figura 9 está apresentada a pormenorização da pauta do quarto encontro.

Figura 9 – Síntese do quarto encontro formativo



Fonte: Elaborado pela autora.

A dinâmica inicial contou com a colaboração de duas docentes participantes que acolheram o grupo naquela noite e oportunizaram a vivência introdutória da temática.

Como atividade assíncrona, a dupla responsável pela acolhida propôs que cada professora realizasse uma representação gráfica<sup>11</sup> sobre a inclusão no cotidiano da Educação Infantil. Com todas as representações, a dupla elaborou *slides* e, ao passo que cada imagem ia sendo apresentada, as docentes tinham a oportunidade de verbalizar narrativas sobre suas experiências com a ideia de educação inclusiva.

De acordo com Imbernón (2010, p. 76), “Narrar é compartilhar com outros o ensino, é viver a história a partir de dentro. Alguém conta à outra pessoa sua experiência e assim compartilha fragmentos da vida cotidiana”. Essa experiência relatada pelas docentes a partir da proposta das representações gráficas nos traz uma rica imersão em contextos práticos da educação inclusiva.

A figura a seguir sintetiza as concepções docentes sobre a inclusão:

<sup>11</sup> Essa metodologia das representações gráficas foi adotada pela Prof.<sup>a</sup> Eunice Menezes em nosso segundo encontro formativo, e sua utilização pelas docentes participantes nos faz acreditar no quão inspiradora nossa pesquisa-formação está se configurando.

**Figura 10 – Representações docentes sobre Inclusão**



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

As professoras, em suas narrativas gráficas, destacaram:

*Esse meu desenho representa uma criança cadeirante que eu tenho, em toda aula eu tenho que pensar em brincadeiras que ele possa participar. Essa cadeirinha ele não tinha, passou 2 anos nos braços das cuidadoras, agora que ela chegou e ele tem conseguido participar de muitas atividades. **A inclusão parte da gente planejar nossas aulas voltadas pra eles** (Profa. Moana).*

*Quando fiz o desenho não pensei na pessoa com deficiência física, mental mas na inclusão como um todo, é... Uma pessoa que não apresenta deficiência física nenhuma ou mental, mas tem uma certa dificuldade de se inserir no meio e **a gente precisa saber lidar com isso e proporcionar essa inclusão, não somente em atividades, mas no dia a dia, no convívio social**, então assim, a inclusão pra mim por essa imagem representa não só uma inclusão de uma pessoa com deficiência, mas a inclusão no geral, de todos (Profa. Chapeuzinho Vermelho).*

*Quando fiz meu desenho foi pensando a **inclusão como ferramenta de possibilidades**, a gente oportunizar que todas as crianças participem, que todas tenham as condições de participar mesmo tendo as suas fragilidades elas podem ser incluídas de alguma forma dentro daquilo que a gente pode oportunizar pra elas, numa brincadeira de pular a criança cadeirante não pode ficar de fora, ela deve participar de alguma forma, nós professoras temos esse papel de termos esse olhar sensível de perceber qual habilidade ele vai desenvolver para que seja inserido em todas as atividades (Profa. Rapunzel).*

As falas das professoras ressaltam a importância de práticas inclusivas para a realização de atividades em que seja possível a participação de todas as crianças. Evidenciamos que essas representações, trazidas especialmente na fala da Professora Moana, permitem perceber a necessidade de melhores condições de acessibilidade para crianças com

algum tipo de deficiência. Assim, as docentes compreendem a inclusão em sua essência, admitindo a ausência de certos materiais que seriam fundamentais nesse processo de buscar alternativas pedagógicas para a plena participação e desenvolvimento de todos.

No contexto de desenvolvimento dessa atividade, foi possível “refletir sobre a prática educacional, mediante análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências, dos sentimentos sobre o que está acontecendo, da observação mútua, dos relatos da vida profissional, dos acertos e erros” (Imbernón, 2010, p. 43). Pode-se dizer, portanto, que nossa proposta formativa tem valorizado as subjetividades do sujeito, tornando possível a compreensão dos fenômenos que envolvem o processo educativo e que de alguma forma interferem na prática docente.

Após esse momento inicial de acolhida, interações e vivência introdutória da temática, uma dupla de professoras apresentou a memória do encontro formativo anterior pois “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (Bosi, 2004, p. 55). Como destaca Bosi (2004), nosso vínculo com a memória é uma forma de reconstruir o momento sob a ótica de quem o apresenta, suas significações e aprendizagens.

Nesse sentido, a Professora Viviane iniciou sua exposição teórica trazendo importantes experiências sobre “Inclusão, autismo e atividades inclusivas”. Durante o momento, as docentes ficaram bastante à vontade, fizeram perguntas e colaboraram com as discussões, o que nos trouxe um sentimento de satisfação em relação ao modo como o encontro foi conduzido pela nossa convidada.

Caminhando para o final da exposição, a professora apresentou diversas atividades inclusivas que tem realizado com sua filha autista. Esse momento foi o mais apreciado pelas docentes, tendo em vista os depoimentos no final do encontro.

Após todas essas interações, representações, desafios e possibilidades para o trabalho com a inclusão, o movimento formativo da noite foi encerrado com a avaliação do encontro, mediada por uma das professoras participantes da pesquisa, pois “considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas” (Imbernón, 2010, p. 32).

Dessa maneira, a professora utilizou-se da ferramenta *Google* Formulário para realizar esse momento. Através do formulário, as docentes atribuíram os conceitos excelente e ótimo para esse momento. Com relação à participação e às interações das participantes, sete professoras consideraram ótimo, seis excelente e uma docente considerou regular. Foi

solicitado também que cada uma delas descrevesse o momento formativo em uma palavra. As palavras registradas foram organizadas na imagem que segue:

**Figura 11 – Avaliação do Encontro formativo**



Fonte: Elaborada com base na avaliação do encontro.

O exercício de autoria docente foi sempre priorizado em nossos momentos formativos, inclusive na finalização de cada um dos nossos encontros. A nuvem de palavras produzida coletivamente nos remete à ideia de Macedo (2015, p. 740): “A formação é compreendida como o que acontece a partir do mundo/consciência do ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa acontecimentos, informações e saberes que o envolvem”.

Através das palavras sensacional, valioso, inspirador, ótimo, emocionante, fascinante, troca de experiências e maravilhoso, nosso encontro formativo foi validado pelas docentes participantes naquela noite de quarta-feira e finalizado num clima de alegria e afetividade.

#### **4.7 Encontro 5 – Educação Infantil e as relações étnico-raciais**

O quinto encontro formativo foi marcado pela presença de treze das quinze professoras participantes. Dessa vez, as professoras Alice, Bela, Magali e Tiana ficaram responsáveis pelo apoio pedagógico do dia. Essas atividades assíncronas foram combinadas

no primeiro encontro e fazem parte da ideia de estimular a autoria docente nos processos formativos.

Nosso processo formativo, além das reflexões teóricas, tem buscado gerar conexões com a prática e estimular as docentes a um empoderamento profissional capaz de fazê-las descobrir suas forças individuais que se fortalecem no coletivo. “A formação tem sido muito rica para nossa profissão, podemos dizer que foi um momento que todas ficaram maravilhadas, queremos expressar nossa sincera gratidão por todo o aprendizado, que veio para fortalecer nossas práticas em sala de aula.” (Professoras Magali e Tiana).

As palavras da dupla de professoras que apresentou a memória definem esse processo como enriquecedor para a profissão e para suas práticas no cotidiano da Educação Infantil.

**Figura 12 – A pauta do quinto encontro formativo**

**UNILAB**  
Universidade da Integração Internacional  
do Leste do Rio Grande do Sul

**EDDOCÊNCIA**  
Educação, Diversidade e Docência

**PPGEF**  
NÚCLEO PROFISSIONAL EM  
ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE  
UNILAB-UECE

**Pauta do 5º Encontro Formativo- 18/10/2023**

**Tema: Educação Infantil e as Relações Étnico Raciais**  
**Prof. Convidada: Kellynia Farias**  
**Mediação: Sinara Mota e Cristiane Farias**

- 1- Acolhida- A força do Professor (Bráulio Bessa)
- 2- Memória do Encontro anterior
- 3- Roda de conversa: A Educação para as Relações Étnico Raciais
- 4- Avaliação do encontro

Fonte: Elaborado pela autora.

A temática abordada para esse encontro foi uma das mais sugeridas pelas docentes na etapa em que estávamos solicitando sugestões para planejar os encontros formativos.

O quinto encontro contou com a mediação da Professora Doutora Maria Kellynia Farias, pedagoga antirracista, pesquisadora e membra do Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE/UFC) e do Núcleo de Educação Popular (CED/UECE). Para início de conversa, a professora foi convidando o coletivo a pensar sobre as experiências desenvolvidas na sala de

aula. Como temos usado a palavra? Que histórias temos contado? Quais brincadeiras oportunizamos para que as crianças se desenvolvam? Essas reflexões iniciais ajudaram a pensar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas para educar as crianças.

A partir dessa problematização inicial, foi visualizada a necessidade de ressignificar as palavras, o currículo e a escola como uma atividade permanente. Nesse contexto, foi possível ir percebendo que, tratando-se da educação para as relações étnico-raciais, é preciso valorizar a palavra como forma de contar novas histórias, de nos transportar a tempos imemoráveis trazendo histórias diversas de alegria, dores e resistências.

A conversa inicial contou também com as reflexões tecidas com o auxílio do fragmento do mito da verdade, de origem africana:

Conta-se que no princípio havia uma única verdade no mundo. Entre o Orun e o Aiyê havia um espelho. Daí é que tudo que se mostrava no Orun materializava-se no Aiyê. Ou seja, tudo que estava no mundo espiritual refletia exatamente no mundo material. Ninguém tinha a menor dúvida sobre os acontecimentos como verdades absolutas. Todo cuidado era pouco para não quebrar o espelho da verdade. O espelho ficava bem perto do Orun e bem perto do Aiyê. Naquele tempo, vivia no Aiyê uma jovem muito trabalhadora que se chamava Mahura. A jovem trabalhava dia e noite ajudando sua mãe a pilar inhames. Um dia, inadvertidamente, perdendo o controle do movimento ritmado da mão do pilão, tocou forte no espelho que se espatifou pelo mundo. Assustada, Mahura saiu desesperada para se desculpar com Olorum. Qual não foi a sua surpresa quando O encontrou tranquilamente deitado a sombra do Iroko. Depois de ouvir suas desculpas com toda a atenção, declarou que dado aquele acontecimento, daquele dia em diante não existiria mais uma única verdade e concluiu: “De hoje em diante, quem encontrar um pedacinho de espelho em qualquer parte do mundo, estará encontrando apenas uma parte da verdade porque o espelho reproduz apenas a imagem do lugar onde ele se encontra (História mítica adaptada).

Depois da leitura refletiu-se sobre não existir uma verdade única, absoluta, e que se considerarmos uma história única acessaremos apenas uma pequena parte, um estereótipo. Foi proposto também pensarmos: como o mito nos afeta? Quais suas relações com o debate sobre as relações étnico-raciais? Tivemos acesso à pluralidade das histórias? A educação das relações étnico-raciais parte de considerarmos estas questões: nossas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais com o tema. É preciso considerar as ancestralidades, os novos debates e, sobretudo, os territórios, suas complexidades.

De acordo com o livro *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (Brasil, 2006, p. 39), “O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo”. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve estar embasada em valores éticos e respeitosos às diferenças de forma que qualquer atitude racista ou preconceituosa não pode ser admitida. Assim, processos formativos como esses são fundamentais para que as docentes tenham cada vez mais

consciência do seu papel político e social com a profissão e que, nessas trocas colaborativas, repensem suas práticas, ampliando seu repertório de conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e sendo capazes de construir uma verdadeira educação para as relações étnico-raciais que respeita os direitos humanos e constitui-se um elemento base da EDH proposta nesta dissertação.

Para contextualizar esse processo, foram apresentadas diversas possibilidades para o trabalho em sala de aula, bem como foram feitas conexões com as histórias por vezes silenciadas pelo processo de civilização dos colonizadores.

Como exemplos de possibilidades que podem ser trabalhadas na sala de sala para valorizar e fortalecer a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, a professora nos apresentou canções, provérbios, vocabulário e algumas danças culturais, como o coco de senzala e o toré.

Para Motta e Bragança (2019, p. 1046):

[...] compreende-se, na perspectiva da pesquisa-formação, que os caminhos compreensivos também acontecem em diálogo e partilha, pois, ao se estabelecerem os processos de análise, as lições, os saberes e as compreensões não são feitas apenas por nós, professoras pesquisadoras que estão na universidade, mas, também, por elas, professoras pesquisadoras que estão na escola.

Com base nesses pressupostos do diálogo e da partilha que compõem a essência da pesquisa-formação, as professoras foram convidadas a escrever sobre suas impressões a respeito do encontro formativo daquela noite, refletindo acerca de três questões principais relacionadas à educação das relações étnico-raciais, a saber: As questões iniciais foram modificadas? Que conceitos levamos para nossa realidade? Como repensar nossas práticas?

As construções revelam aspectos diferenciados que envolvem a formação, a prática docente e o domínio teórico sobre a temática.

[...] ainda **precisamos ir a luta por direitos** para que a sociedade seja mais justa (Profa. Tiana).

Na verdade existe muito pouco na prática pedagógica questões referentes as relações étnico raciais. Portanto, muitas questões foram modificadas, principalmente o olhar de valorização com relação ao tema explorado que de forma pertinente fez-se refletir sobre sua importância e como **está sendo negligenciado na prática** (Profa. Mônica).

Sabemos que a escola não é a única instituição responsável pela educação das relações Étnico Raciais, mas é um lugar fundamental na construção de uma sociedade justa e democrática, onde muitas vezes **só é trabalhado essas questões nas datas comemorativas**, sendo ainda uma educação racista que precisa ser rompida. Cabendo a nós profissionais da educação, construir uma sociedade mais inclusiva, antirracista, de forma processual no combate a discriminação racial e ao

*preconceito, pois a educação é um processo de desenvolvimento humano (Profa. Alice).*

*[...] as diferenças existem, e devem ser respeitadas já que na escola se trabalha bastante a valorização das tradições culturais em nossa sociedade de maneira que todos possam aprender a lidar com a diversidade de culturas existentes, respeitando e procurando conviver e como compreender que não podemos falar de raça e sim de pessoas humanas que merecem respeito independente da sua cor, crença, cultura, classe social e etc. (Profa. Jasmim).*

*Muitos ainda não tem esse direito a uma educação digna mas não é como antes aos poucos tem sim melhorado (Profa. Cinderela).*

Ao término dos depoimentos das professoras, podemos perceber algumas questões importantes, como:

- a) a necessidade de luta por direitos;
- b) a educação das relações étnico-raciais tem sido negligenciada na prática;
- c) é preciso superar práticas pontuais sobre o tema, organizadas em torno das datas comemorativas, e avançar para novas práticas pautadas na representação de referenciais positivos sobre a cultura afro-brasileira e indígena;
- d) é importante que os profissionais da educação lutem por uma sociedade mais inclusiva e antirracista, compreendendo a educação como processo de desenvolvimento humano;
- e) as diferenças existem para serem respeitadas e valorizadas a fim de que todos tenham direito a uma educação digna.

A partir desses achados, emergem outras questões importantes que devem ser consideradas para a efetivação da educação das relações étnico-raciais que vão das concepções teóricas e metodológicas nas experiências promovidas com as crianças à formação docente.

Quando convidadas a escrever sobre quais conceitos explorados naquele encontro levariam para a sua realidade, as professoras relataram:

*O professor é responsável por levar para sala de aula a temática que trabalhe o racismo, preconceito e desigualdade para evitar a discriminação e mostrar os direitos de cada um independente de cor, raça, religião enfim a cultura em geral (Profa. Tiana).*

*O desejo de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, e de aprender mais sobre a temática do encontro, para que seja conhecida e ensinada como forma de promover a diversidade, combater o racismo e o preconceito, tendo em vista que as ações sobre as questões étnico-raciais feitas nas escolas contribuem para a formação de cidadãos conscientes sobre seu papel na sociedade (Profa. Alice).*

*[...] temos aprendido que o conhecimento é uma grande ferramenta para que um ser humano conheça seus direitos e lute por eles. Somos uma geração onde muitos buscam a luta por uma vida digna e honesta com seus direitos respeitados independente de raça ou cor (Profa. Cinderela).*

*Que apesar de estamos sempre lutando pelo respeito das diversidades culturais, ainda assim **muitas vezes sentimos na pele a dor do preconceito enraizado em nossa sociedade**. portanto, não podemos calar a nossa voz de professor, quando abordamos na escola para as crianças as diferenças raciais estamos permitindo que as mesmas conheçam nossa história e não venham a repetir os mesmos erros da antiga sociedade preconceituosa, buscando dar o respeito a todos de forma igual (Profa. Jasmim).*

*Ter um **olhar mais ativo para a diversidade étnico-racial e suas riquezas**, e trazer para o ambiente escolar de forma continuada, conteúdos, pensamentos e materiais que possam valorizar a diversidade, contribuindo com a construção de uma sociedade com mais equidade, dando continuidade em ajudar nossas crianças a desenvolverem o senso de pertencimento (Profa. Alice).*

A partir dos depoimentos das professoras, podemos perceber algumas questões importantes, como:

- a) o professor como figura importante no trabalho de combate ao preconceito e a todas as formas de discriminação e desigualdades;
- b) a consciência política do papel social da profissão docente;
- c) o conhecimento como ferramenta de liberdade responsável contra o preconceito;
- d) a diversidade étnico-racial entendida como riqueza.

Ainda sobre o diálogo e a partilha como essência da pesquisa-formação, as docentes trazem em seus escritos a possibilidade de repensar novas práticas. Assim elas se expressaram:

*Trazer para a sala de aula conteúdo sobre história e cultura africana e afro-brasileira com maior frequência. **Não esperar uma data comemorativa para trabalhar a educação da relações étnico raciais** (Profa. Mônica).*

*Promovendo uma reflexão para as nossas crianças de forma bem lúdica, com rodas de conversa, histórias, brincadeiras, cantigas de roda e estimular ao máximo práticas coletivas ao combate a qualquer tipo de preconceito. E ensinar para as crianças sobre sua história e suas raízes pra se orgulharem de suas culturas. **E buscar trabalhar as diferenças raciais diariamente e não apenas em datas comemorativas como acontece em nossa realidade** (Profa. Jasmim).*

*Repensar nossas práticas é valorizar a identidade cultural de cada pessoa. Aplicar conteúdos que trabalhem a temática e buscar conhecimentos que fortaleçam ainda mais as práticas. **Participar de formações para enriquecer o currículo e o agir** (Profa. Rapunzel).*

As professoras evidenciaram elementos muito importantes para pensarmos o contexto da educação das relações étnico-raciais nessa primeira etapa escolar, que deve promover o desenvolvimento integral da criança. Percebemos nas falas o desejo de integrar essa temática nas diversas experiências curriculares com as crianças. O olhar trazido pelas docentes marca também a crítica a uma perspectiva folclórica e pontual sobre o desenvolvimento dessa temática nas aulas que ainda hoje é muito forte e precisa ser rompida.

Em seus depoimentos, as professoras também evidenciam a necessidade formativa nessa área e compreendem esse processo como possibilidades de enriquecer o currículo escolar.

Desse modo, foi possível perceber o quanto esse movimento formativo tem sido importante para cada uma das participantes, o quanto cada partilha pode trazer sentido e significado para que novas práticas sejam pensadas.

O encontro finalizou em um clima de alegria e boas expectativas para o encerramento desse processo formativo de forma presencial.

#### **4.8 Encontro 6 – Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil: construções possíveis**

Entre partilhas de experiências, diálogos e estudos teóricos, chegamos ao encontro de **quase despedida**.<sup>12</sup> “Foi um momento de intensa realização pessoal, profissional e acadêmica. Encerrar um processo formativo presencialmente ao lado de docentes que, como eu, desejam sempre oferecer um ensino transformador para as crianças” (Diário de campo, novembro/2023).

O clima de quase despedida se deu a partir do primeiro instante do nosso encontro e ocorreu de forma bastante singular: recebemos as docentes com músicas e um lanche especial. “Entre abraços, sorrisos e boas conversas ficou nítido que a satisfação pessoal e profissional que aquele momento proporcionou era de uma reciprocidade admirável” (Diário de campo, novembro/2023).

A imagem a seguir apresenta a pormenorização da pauta do último encontro formativo.

---

<sup>12</sup> Esse termo foi utilizado por Martins (2022) no encerramento da disciplina Ensino e Formação Docente, componente obrigatória do PPGEF UNILAB-IFCE.

Figura 13 – A pauta do último encontro formativo

**UNILAB**  
Universidade da Integração Internacional  
de Letras, Artes e Ciências

**EDDOCÊNCIA**  
Educação, Diversidade e Docência

**PPGEF**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
PEDAGOGIA

**Pauta do 6º Encontro Formativo- 01/11/2023**

**Tema: Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil: construções possíveis.**  
**Mediação: Sinara Mota e Cristiane Farias**

- 1- Acolhida- Poema: Os estatutos do homem (Tiago de Melo)
- 2- Memória interativa do encontro anterior
- 3- Roda de conversa: Como construir uma EDH na Educação Infantil?
- 4- Baú de memórias: relatos sobre vida, trabalho e formação
- 5- Avaliação do encontro

Fonte: Elaborado pela autora.

O encontro teve início com a presença da Técnica da SME responsável pelas formações da Educação Infantil no município de Jijoca de Jericoacoara, que foi convidada para fazer uma fala de reconhecimento às professoras pela participação nesse processo formativo.

Fiquei feliz com o convite, realmente todas merecem parabéns por aceitarem o desafio dessa formação, as professoras principalmente por dedicarem seu terceiro turno para buscar conhecimentos. O conhecimento nunca é demais, deve ser sempre multiplicado e assim espero que as experiências que vocês adquiriram possam se multiplicar na prática (Diário de campo, novembro/2023).

Observamos, a partir dessa fala da formadora municipal, o desejo de que as professoras apliquem seus conhecimentos na prática. Esse pensamento é coerente com Santoro (2016, p. 541) quando afirma que “as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”.

Desse modo, nossa principal expectativa educacional com esse processo formativo sempre foi evidenciar a necessidade de educar em direitos humanos já na Educação Infantil, tanto que o próprio tema escolhido para o último encontro já demonstra essa realidade: “EDH na Educação Infantil: construções possíveis”.

Nesse clima de possibilidades para construir verdadeiramente uma EDH, iniciamos as atividades do apoio pedagógico do dia. Nesse último encontro, as professoras Ariel, Mônica e Luna ficaram responsáveis pelas atividades de acolhida, memória e avaliação. A Professora Ariel deu as boas-vindas, ressaltando sua alegria com os encontros às quartas-feiras: “foi tão bom que passou muito rápido e nem acredito que hoje é o último” (Diário de campo, novembro/2023).

Para contextualizar a acolhida com o tema do encontro, a professora entregou a cada participante um poema de autoria do poeta Thiago de Mello intitulado “Os Estatutos do Homem (Ato Institucional Permanente)” e convidou todas a realizar uma *performance* poética do texto, em que cada uma leu um Artigo (estrofe) e por último formamos uma só voz, uma espécie de coral para a leitura do Artigo final, que diz:

Fica proibido o uso da palavra liberdade,  
a qual será suprimida dos dicionários  
e do pântano enganoso das bocas.  
A partir deste instante  
a liberdade será algo vivo e transparente  
como um fogo ou um rio,  
e a sua morada será sempre  
o coração do homem (Mello, 1964).

Após a leitura, expressamos de forma sensível e metafórica nosso desejo de que a EDH esteja presente no coração de cada professora, sobretudo em suas práticas cotidianas com as crianças, assim como a liberdade cantada nos versos de Thiago de Mello.

Caminhando para a realização da memória do encontro anterior, a Professora Mônica explicou que aquela memória seria diferente das outras, “era uma memória de despedida, então achamos melhor fazer algo mais interativo e que lembrasse um pouco de cada encontro” (Diário de campo, novembro/2023).

Dessa forma, a professora foi rememorando alguns dos melhores momentos de cada encontro. As docentes participantes receberam duas placas para levantar, sinalizando se aquela afirmativa seria fato ou *fake*, em relação a cada um dos cinco encontros formativos. A cada afirmativa sobre os encontros, as docentes e a professora do apoio pedagógico ficaram bastante à vontade para justificar suas escolhas. “O interessante é que a maioria lembrava com riqueza de detalhes os momentos rememorados nessa atividade” (Diário de campo, novembro/2023).

De um modo bastante descontraído, seguimos com nosso encontro de quase despedida. Por acreditarmos que a formação continuada deve sempre oferecer possibilidades

de novas práticas, entregamos a cada professora um simbólico *kit* formativo contendo uma história infantil para ser contada em sala de aula que se relaciona com a EDH, um jogo da memória, algumas fichas de palavras com imagens de obras de um artista plástico africano e algumas sugestões de *sites* e canais onde as docentes podem encontrar conteúdos sobre EDH, além de alguns livros do PPGEF para que elas escolhessem de acordo com seus temas de interesse. “Esse foi um dos momentos mais divertidos. Foi uma correria para escolher um livro, dentre as possibilidades oferecidas, ao final, concluíram que depois de ler poderiam fazer trocas entre si” (Diário de campo, novembro/2023).

A imagem a seguir mostra os materiais entregues às professoras no último encontro formativo.

**Figura 14 – Materiais para o trabalho em sala de aula com as crianças**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

O momento de entrega desses materiais oportunizou uma roda de conversa sobre possibilidades para o trabalho em sala de aula com a EDH. Reafirmamos nossa defesa em favor de essa educação permear todas as ações práticas, o currículo e o cotidiano infantil, e não ser trabalhada em momentos pontuais ou datas comemorativas. É uma prática que “não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola. A educação em Direitos Humanos está orientada à mudança social” (Candau; Sacavino, 2013, p. 61); é a partir dessa reflexão que cada professora deve buscar experiências que sejam significativas para esse processo.

Caminhando para o último momento formativo do encontro, realizamos uma atividade experienciada na disciplina Ensino e Formação Docente do PPGEF UNILAB-IFCE, ministrada pelos professores Elcimar Simão Martins e Rebeca de Alcântara e Silva Meijer,

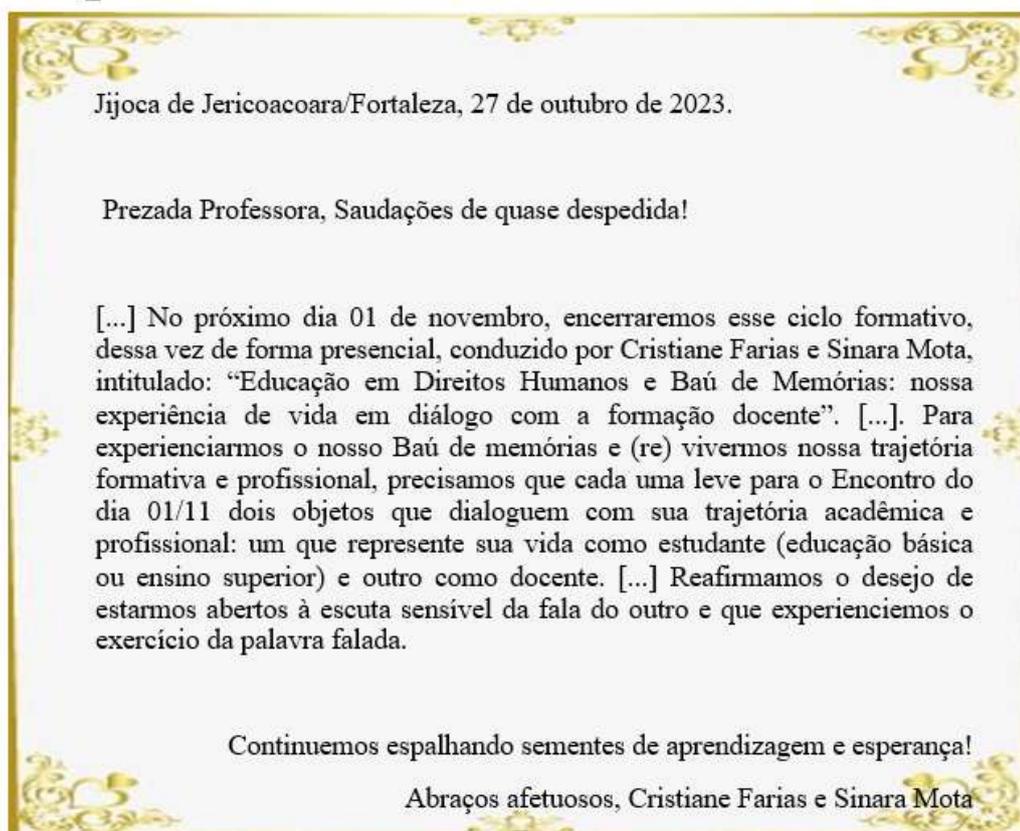
que para esta pesquisadora teve um potencial formativo muito grande. Trata-se de construir narrativas orais sobre nossa história de vida a partir da representação de dois objetos que simbolizam nossa caminhada como estudante até chegar à docência.

Entendemos que “formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações” (Prada; Freitas, 2010, p. 369). Dessa forma, nossa história de vida importa, temos momentos que marcam nossa trajetória, constituem-nos pessoas e profissionais melhores, mais sensíveis, éticos e comprometidos com o outro.

Concordamos com Pimenta (2028, p. 45) ao afirmar que “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática visa a transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social”, e, nesse movimento, a história de vida vai se constituindo como potencial formativo para os sujeitos, favorecendo uma correlação entre passado, presente e futuro e objetivando uma ressignificação das práticas pedagógicas por meio das reflexões oportunizadas na atividade.

No contexto de realização da técnica pedagógica denominada Baú de Memórias, cada docente recebeu uma carta pedagógica durante a semana que antecedeu o encontro. Assim dizia um trecho da carta:

Figura 15 – Carta pedagógica



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

No momento de realização dessa experiência, também colocamos em movimento o pensamento de bell hooks sobre partilhar experiências iniciando primeiro pela pesquisadora e em seguida pelas professoras. Os depoimentos revelam lindas trajetórias de superação e construção de uma identidade permeada por lutas individuais e coletivas para que cada uma chegasse ao exercício da docência. Em suas falas, as docentes expressaram o porquê das escolhas de cada objeto como representação das suas histórias de vida:

*[...] como estudante a **caneta** sempre me acompanhou, fez parte das minhas escritas e como professora, um **quebra cabeça** pois meu trabalho está em constante construção, especialmente em cada início de ano letivo onde temos que receber novas crianças e construir uma relação afetiva com elas (Profa. Emília).*

*Eu sou a mais velha do grupo e vocês podem imaginar as dificuldades. Da minha família, só eu entrei nessa área da educação. Tenho 17 anos de gestão e passei 3 em sala de aula. O **lápis** me representa pois quando eu era estudante nunca tive muitos lápis. E a **boneca**, sou eu sempre procurando da o melhor de mim. (prof. chorou) (Profa. Ariel).*

*[...] trouxe um **pincel** pois o sonho da minha mãe era que eu aprendesse a ler, meus pais não sabiam ler, então quando eu aprendi foi motivo de muita alegria para eles, hoje sou apaixonada pela leitura e escrita. Como professora o **celular** me representa pois é uma grande fonte de pesquisa quando estou em qualquer lugar, não que ele substitua um livro, mas ele está sempre comigo (Profa. Rapunzel).*

[...] meu **caderno** representa minha trajetória acadêmica pois sempre era uma animação escolher um novo caderno no início do ano e como profissional trouxe o **pincel** que sempre está comigo na sala de aula (Profa. Branca de Neve).

[...] a **borracha** me marcou como estudante porque eu sempre perdia minhas borrachas e também lembro que tinha problemas de visão e copiava errado as atividades, então a professora sempre apagava com muita autoridade. Para me representar como professora trouxe o **pincel**, pode faltar tudo na sala, qualquer material mas o pincel não pode faltar (Profa. Cinderela).

[...] esse **livro** 'O mestre da vida' me transmite a sensação de acreditar que tudo é possível, que podemos educar com paciência, afeto e amor. Eu procuro sempre ler e colocar isso em prática. E a **foto** do momento em que me tornei pedagoga é muito importante na minha trajetória, foram muitas dificuldades vencidas para cursar essa faculdade, isso é motivo de alegria hoje (Profa. Alice no País das Maravilhas).

O **álbum de formatura** do curso de pedagogia representa meu esforço de estudante, aprendi muito no curso e o **uniforme** com a marca das crianças que são a peça mais fundamental do meu trabalho. O importante nessa profissão é o envolvimento afetivo com eles, então não posso trazer as crianças para esse momento, trouxe isso para simbolizar o quanto cada um deles é importante pra mim (Profa. Mônica).

[...] o **lápiz** me representa como aluna porque sempre amei desenhar e hoje é um dos objetos que valorizo muito. E o que me representa como professora é o **livro** (Profa. Chapeuzinho Vermelho).

A **caneta** me faz lembrar da minha vida estudantil que foi muito emocionante, porque desde sempre meu pai nunca quis que eu estudasse. Quase não consigo terminar o ensino médio pois não tinha incentivo nenhum. Depois fui trabalhar na casa de uma médica que me incentivou a fazer o curso de pedagogia, graças a ela hoje sou professora com muito orgulho. O **computador** me representa porque é minha fonte de pesquisa e sempre foi um sonho poder possuir um objeto assim (Profa. Jasmim).

[...] as **apostilas** lembram o período da faculdade em que não tínhamos acesso aos livros e conseguíamos xerocar o conteúdo para estudar. Como professora trouxe esse **jogo** de palavras porque ensinar as crianças exige a construção de muitos materiais lúdicos que possam fazer sentido para sua aprendizagem (Profa. Tiana).

O contexto de representação dos objetos que simbolizam a trajetória estudantil e o exercício da docência nos revela algumas questões:

- a) objetos como lápis, caneta, pincel e borracha foram escolhidos como instrumentos da atividade prática do ser docente na Educação Infantil;
- b) objetos como livro, apostila e caderno evocam a procura por teorias, leituras, curiosidade de conhecer o que ainda não dominam;
- c) especialmente o livro foi caracterizado como objeto insubstituível, de difícil acesso na trajetória estudantil e cuja presença encanta e traz conhecimentos;
- d) o computador e o celular como representação docente assumem o contexto das novas tecnologias como aliadas ao processo educativo.

Os elementos acima descritos revelam trajetórias de vida, formação e trabalho de sujeitos únicos que vivenciam as contradições da vida social com experiências diferentes e modos de compreender a realidade muitas vezes influenciados pelos contextos sociais em que vivem.

Assim, concordamos com Contreras (2002, p. 182) ao afirmar que:

As diferentes posições sociais dos sujeitos e suas diferentes experiências de vida criam diferenças que se refletem nas emoções, nas interpretações, nas aspirações, nos medos e ilusões. As contradições que nós, professores, vivemos são também produto do encontro com estas diferenças irreduzíveis e, às vezes, mutuamente incompreensíveis, das diferentes perspectivas e interesses que convivem no meio escolar, e da luta entre a pretensão de unificar as perspectivas e interesses, ou da renúncia a isso, ou seja, da eliminação e rejeição da diferença ou de sua aceitação. O desenvolvimento de uma reflexão crítica poderia estar, deste ponto de vista, não tão interessado na superação das diferenças, mas sim em seu reconhecimento.

Na verdade, reconhecer que as histórias de vida não são homogêneas deve ser um passo para o diálogo com as diferentes histórias que se cruzam e nos afetam de maneira diferenciada, a experiência de superar dificuldades e enfrentar adversidades para construir uma identidade docente comprometida com um modelo educativo capaz de reduzir as desigualdades e promover a justiça social. As diferentes formas como cada docente interpreta a realidade, suas emoções, aspirações, jeitos de ser e estar no mundo importam muito para que novas histórias sejam escritas a partir de construções coletivas, redes de apoio e processos formativos como esses, que podem inclusive conduzir para uma releitura das próprias convicções.

Nesse clima de coletividade e partilha das histórias de vida, o encontro chegava ao seu final, mas antes tivemos a realização da avaliação, e pela última vez avaliamos nosso processo formativo de pesquisa-formação. A pergunta que serviu de guia para a reflexão avaliativa foi: O que levaremos conosco dos nossos encontros? Assim, voltamos às nossas lembranças para buscar o que foi mais significativo e especial. Vejamos o que foi dito:

*Aprendizagem. Mesmo eu não conseguindo me expressar em todos os encontros, eu considero que aprendi muito, interagi e refleti comigo mesma em cada temática. Também gostei muito de todos os materiais que foram compartilhados para a leitura e vejo que o curso foi muito rico para nós (Profa. Tiana).*

*Experiência e força de vontade. Esses encontros serviram demais para levantar nosso ânimo e desejo para chegar mais motivada na sala de aula com vontade de fazer diferente, de ensinar as crianças de uma forma que faça sentido, que ajude elas a se reconhecerem como sujeitos de direitos (Profa. Cinderela).*

*Saudades e conhecimentos. Quando chegava a quarta feira eu já me sentia feliz que a noite tinha encontro, passou muito rápido porque foi muito bom (Profa. Rapunzel).*

*A busca pelo conhecimento. Todos os temas da formação foram muito importantes pra gente perceber o quanto é necessária essa busca. Eu queria agradecer a solidariedade da Cris em dividir conosco esse momento do Mestrado, sem dúvidas aprendemos muito com todos os encontros (Profa. Ariel).*

Portanto, é através dessas falas que podemos vislumbrar o quanto esse processo formativo representou um instrumento de construção para um comprometimento pedagógico com processos educativos de EDH.

Por ser um trabalho intenso e reflexivo, Zeichner (2008, p. 545) nos propõe que:

Todas as ações de ensino têm uma variedade de consequências, as quais incluem: 1) consequências pessoais – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e de suas relações sociais; 2) consequências acadêmicas – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos; e 3) consequências políticas – os efeitos acumulativos da experiência escolar sobre as mudanças de vida dos estudantes. Na minha visão, a formação docente reflexiva precisa abordar todas essas dimensões e não deve ser apoiada, a não ser que contribua para a construção de uma sociedade melhor para os filhos de todos.

Nota-se que os processos educativos podem trazer emancipação pessoal, acadêmica e política para os estudantes. A concretização dessas consequências passa pela formação docente, que deve sempre oportunizar metodologias capazes de alcançar todas as crianças, especialmente os grupos menos favorecidos e historicamente excluídos. Essa é também uma das grandes lutas da EDH: oportunizar que os diversos grupos sociais minoritários tenham acesso a uma educação que os ajude a conquistar direitos e fundar relações sociais mais justas, com equidade e compromisso sustentável.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro; de um outro galo  
 que apanhe o grito que um galo antes  
 e o lance a outro; e de outros galos  
 que com muitos outros galos se cruzem  
 os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo, entre todos os galos.  
 (João Cabral de Melo, 1997)

Tecer a manhã! O trabalho de um galo é sempre dependente de outros galos. Para que a manhã seja constituída, é necessária uma coletividade de galos. Assim, um galo sozinho não tece uma manhã, e uma professora sozinha não construiria um processo formativo de EDH na Educação Infantil, por isso convidei outras quinze docentes com aspirações formativas parecidas.

É assim que, metaforicamente, enxergo esse movimento formativo, a EDH: a manhã que será tecida com a força do coletivo! O trabalho das professoras como o primeiro grito sobre essa educação dialógica e transformadora que deverá ser lançado aos processos formativos, ao planejamento e ao currículo, até fazer parte de todas as experiências promovidas para alcançar o desenvolvimento integral das crianças.

Esta pesquisa buscou analisar as contribuições de uma proposta pedagógica de formação continuada sobre Educação em Direitos Humanos para docentes, no âmbito da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Jijoca de Jericoacoara.

Inspirados na pesquisa-formação, aproximamo-nos do *locus* de investigação a partir de um processo formativo colaborativo que nos permitiu dialogar com as docentes participantes da pesquisa, culminando com a construção dos dados, que nos oportunizou a compreensão aprofundada do fenômeno investigado, ao mesmo tempo que fortaleceu processos de partilha, reflexões e o protagonismo formativo em cada professora, além das construções teóricas que reafirmam a figura docente como intelectual crítico.

Dessa maneira, constata-se que os objetivos específicos definidos para essa pesquisa foram alcançados mediante processos relacionados.

Para “problematizar o domínio conceitual das professoras da Educação Infantil sobre a educação em direitos humanos”, foi aplicado um questionário inicial para que cada docente tivesse a oportunidade de expressar suas concepções sobre o tema e construídos diálogos formativos ao longo dos encontros, colocando em evidência o que cada docente

trouxe de significação sobre a EDH na Educação Infantil e o que dizem as pesquisas nessa área. Em todos os momentos, admitimos a polissemia do tema e a necessidade de conhecer mais profundamente seus processos históricos para fundamentar nossa prática e ampliar o domínio conceitual de um processo tão importante para a formação integral das crianças.

Objetivando “refletir sobre a valorização do conhecimento de EDH na formação continuada das professoras da Educação Infantil”, trabalhamos com temas que, para as docentes participantes, foram sugeridos como necessidades formativas, apontando reflexões sobre a docência na Educação Infantil, visões de crianças e infâncias no sentido de qualificar as práticas pedagógicas realizadas nessa etapa. Vale salientar que, para as professoras, os encontros formativos serviram de auxílio na aquisição de conhecimento teórico sobre a EDH na Educação Infantil. Sem esses estudos, algumas professoras tendem a acreditar que as formações recebidas ao longo da carreira devem ser valoradas positivamente mesmo que parte do que seja produzido não se adéque a uma educação dialógica, transformadora e que busque a formação de sujeitos de direitos.

Com a intenção de “investigar a construção de significados na etapa da Educação Infantil através da Educação em Direitos Humanos na formação docente”, foram desenvolvidos os encontros formativos com as professoras e, dessa maneira, construídas reflexões que nos permitiram compreender que é possível educar em direitos humanos nessa etapa.

Na sequência, apresentamos alguns dos achados:

- a) a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, deve oferecer plenas condições para o desenvolvimento integral das crianças, o que implica processos educativos pautados não somente na dimensão cognitiva, mas comprometidos com todas as dimensões humanas. Dessa maneira, é igualmente importante cuidar do desenvolvimento afetivo, emocional, psicomotor, ético, moral e social das crianças. O conjunto de todas essas dimensões está relacionado com a EDH, a qual busca fortalecer a formação de sujeitos de direitos comprometidos com a coletividade;
- b) importante destacar que a Educação Infantil vem sofrendo pressões das políticas avaliativas do Estado. As formações das quais as professoras participam possuem um alinhamento com a gestão de resultados imposta pela influência do neoliberalismo na educação. É muito comum as docentes receberem materiais práticos para aplicação em sala de aula sem as devidas reflexões teóricas e as condições de trabalho adequadas. Esse movimento tem

implicações negativas na autonomia das professoras e, muitas vezes, tem causado sentimento de culpa, adoecimento mental e até individualismo, já que as próprias políticas neoliberais valorizam a competitividade em vez da cooperação;

- c) nos encontros formativos, foi possível perceber o comprometimento das professoras com a profissão docente, o desejo que cada uma manifestou em aprender sobre um tema que ainda não dominava plenamente e que, de certa maneira, não costuma estar presente nas formações das quais participam. Todavia, é importante destacar também as inquietações das professoras em relação ao padrão de qualidade que tem sido evidenciado nas formações que elas recebem, pelas marcas que esse modelo técnico traz de responsabilização docente pelo sucesso ou fracasso no desenvolvimento das crianças;
- d) as atividades com representações gráficas sobre ser docente na Educação Infantil favoreceram a compreensão histórica sobre a constituição dos conceitos de infâncias e crianças, trazendo o entendimento de que a docência na Educação Infantil na atualidade exige o planejamento e a execução de experiências que assegurem a garantia de infâncias mais significativas e crianças que possam viver plenamente essa fase da vida, com direito a expressar todas as múltiplas linguagens que esses sujeitos mobilizam para ensinar aos adultos sobre suas culturas, jeitos de ser e estar no mundo social, ao mesmo tempo que os processos educativos desenvolvidos na instituição infantil mobilizam possibilidades para uma formação plenamente humana e que respeite a dignidade de cada criança;
- e) apontamos as dificuldades encontradas no trabalho com turmas muito numerosas, que excedem o total de crianças sugerido nos documentos oficiais, sobretudo, em espaços pequenos onde não há a possibilidade de as crianças se movimentarem livremente ou participarem de experiências diversificadas, tendo em vista as limitações do espaço e a quantidade excessiva de crianças para uma única professora. Tal realidade demanda das professoras excessivos esforços para promover experiências que sejam adequadas para o desenvolvimento das crianças considerando as realidades impostas pelo contexto;
- f) nos relatos das professoras e nas atividades práticas das quais participaram, verificamos que as docentes compreendem a criança como sujeito de direitos,

embora esse entendimento apresente algumas variações nos diversos depoimentos, permeados ora por uma visão emancipadora de educação em que se reconhece a necessidade de lutar por direitos de grupos minoritários e que são alvo de discurso sobre direitos, demandando nosso compromisso social com esses sujeitos, ora esse entendimento apresenta influência do contexto neoliberal em que predomina o entendimento de que os direitos existem e são automáticos para todos;

- g) as diversas experiências partilhadas revelaram a importância do diálogo como ferramenta essencial para resolver conflitos, especialmente os que envolvem as crianças no cotidiano da Educação Infantil. Educar para a mediação de conflitos significa reconhecer a paz, a fraternidade e a solidariedade como valores que reivindicam igualdade e justiça e que se opõem a toda forma de exclusão, opressão e marginalização, fundando verdadeiramente a EDH defendida neste trabalho;
- h) a relação das docentes com as famílias das crianças ainda é tensionada pelo distanciamento entre a rotina da Educação Infantil e a presença dos familiares nas instituições. A modernidade impõe à maioria das famílias condições sub-humanas de trabalho que as impedem de frequentar e participar da rotina das crianças na Educação Infantil. Tal realidade gera, de um lado, ausência familiar na vida das crianças e, do outro, problemas comportamentais: crianças inquietas, violentas ou com baixa motivação para participar da rotina, brincadeiras e experiências promovidas pela professora. Foi possível perceber, ainda, a importância do olhar sensível docente para acolher a criança, sua realidade e o histórico de negação de direitos que algumas já trazem consigo nas primeiras experiências escolares;
- i) a inclusão na Educação Infantil ainda se apresenta como processo desafiador para as professoras participantes da pesquisa, sobretudo, no que diz respeito à compreensão das especificidades de cada deficiência, à elaboração de atividades inclusivas que sejam significativas para as crianças e ao acesso a materiais lúdicos que colaboram com o desenvolvimento dessas crianças. Como possibilidades para um trabalho inclusivo na Educação Infantil, reafirmamos o potencial pedagógico de atividades com músicas, jogos, histórias infantis e interações com os diversos ambientes da instituição, tendo como apoio os adultos e as relações com as próprias crianças;

- j) a educação das relações étnico-raciais ainda é uma prática pontual na Educação Infantil, incorporada às datas comemorativas e pautada em atividades descontextualizadas que involuntariamente ajudam a reproduzir estereótipos, perpetuando uma visão da cultura afro-brasileira e indígena de forma negativa e, em alguns casos, preconceituosa. Isso justifica a necessidade desse processo de pesquisa-formação em que a educação das relações étnico-raciais foi abordada e resultou em um potencial formativo que favoreceu a reflexão dessas práticas e a incorporação de novas ideias pedagógicas para esse trabalho nas experiências com as crianças;
- k) o material complementar partilhado como atividade assíncrona para leitura e aprofundamento teórico constituiu importante acesso ao conhecimento científico, demandando das professoras a consciência crítica para se debruçar nas leituras mesmo após uma rotina exaustiva de trabalho e os enfrentamentos que o “ser mulher, mãe e professora” implicam na vida de cada uma.

Os caminhos percorridos por esta investigação em que estudamos referenciais teóricos importantes que orientam a EDH nos permitiram elaborar reflexões com as professoras por meio dos momentos formativos para que fosse possível o entendimento de que é urgente transformar as práticas educativas em experiências pautadas na formação de sujeitos de direitos, qualificando, assim, o trabalho a ser realizado com as crianças.

Nas experiências partilhadas pelas professoras por meio da pesquisa-formação, verificamos a consolidação de um processo formativo que fortaleceu as práticas pedagógicas voltadas a uma educação emancipatória, democrática e dialógica. Podemos assegurar que todos os momentos formativos foram planejados em regime de colaboração com as docentes, o que legitima nossa intenção de contribuir pedagogicamente com a formação continuada das professoras e, assim, consolidar processos de EDH na Educação Infantil.

Não se espera, no entanto, uma receita pronta ou um manual de instruções aplicável a qualquer contexto. As realidades são diferentes, as crianças e as professoras também. O essencial é entender que educar em direitos humanos é muito mais que uma prática ou uma experiência curricular isolada. Essa educação que defendemos parte de nós, da nossa sensibilidade sobre o mundo e do desejo de construir novas relações mais justas e fraternas, que respeitem a dignidade de cada ser humano. Oferecer as condições para o desenvolvimento infantil com base nesses valores, já na Educação Infantil, pode ser a grande possibilidade que nós, professoras, teremos de mudar o mundo. Sim! A cada geração de

crianças que se tornam adultos e ocupam seus lugares sociais no mundo existe uma grande possibilidade de mudanças.

O produto educacional desta dissertação se consolidou como processo formativo realizado com base nas necessidades formativas de cada docente participante, priorizando sempre as relações dialógicas, a partilha de experiências, a escuta sensível do outro, sua história de vida, formação e trabalho, respeitando sempre os saberes que cada um traz consigo e fomentando a todo momento a necessidade de ampliar tais saberes por meio do processo formativo que se desenvolveu.

Vivemos desafios distintos ao longo da pesquisa-formação. Optamos pela realização dos encontros de forma *on-line* exatamente para superar dificuldades como flexibilidade de horário, espaço adequado e distâncias geográficas entre os colaboradores e as próprias docentes, tendo em vista que a pesquisa contou com a participação de docentes de todos os centros de Educação Infantil do município de Jijoca de Jericoacoara.

Outros desafios disseram respeito à rotina exaustiva de trabalho das professoras com a notícia de um concurso público no município que mobilizou a entrada de treze das quinze participantes em cursinhos preparatórios para essa demanda. Tal realidade fez com que, além dos dois turnos de trabalho que a maioria enfrenta, surgisse um terceiro turno, a pesquisa-formação e ainda a corrida que se gerou para o preparo teórico que o concurso público vai exigir delas.

Os desafios apresentados de nenhuma forma invalidaram a potência formativa que teve esse processo, ao contrário, deixaram mais fortes e empoderadas as professoras que dele participaram.

As realidades problematizadas ao longo desta dissertação não se esgotam com a finalização desse ciclo formativo. Cada temática desenvolvida em cada um dos encontros lançou pequenas sementes no terreno da EDH na Educação Infantil, e é necessário continuar regando, procurar espaços para receber a luz do sol e assim florescer verdadeiramente práticas que visem ao desenvolvimento desses sujeitos de direitos e prioridades.

Assim, temas como elaboração de projetos sobre EDH, cultura lúdica, infâncias e os direitos humanos são possibilidades já sinalizadas pelo coletivo para prosseguir com o exercício de refletir sobre a EDH na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. M. N. de. **Avaliação das concepções de violência no espaço escolar e mediação de conflito**. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- ALVARADO PRADA, L. E. Pesquisa coletiva como um caminho na formação de professores. *In: ENCONTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO*, 3., 2005. **Anais [...]**. Uberaba: UNIUBE, 2005. p. 626-637.
- ALVARADO PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- ALVES, J. F. S. **Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos**: as identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga-PB. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- AMORIM, A. M. **Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense**. Fortaleza: SEDUC, 2022.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BEDIN, G. A.; TOSI, G. Direitos Humanos: uma conquista civilizatória. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 6, n. 12, p. 297-301, jul./dez. 2018.
- BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9\\_benevides.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf). Acesso em: 15 dez. 2023.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas). Acesso em: 15 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- CANDAU, V. M. F. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. F. *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2014.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, E. A. S. *et al.* Entre a regulação e a emancipação: avanços e desafios da escola pública cearense. *In: MARTINS, E. S. et al. Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. p. 53-90.

CRESPI, L. **Neurociências na formação docente continuada**: valorizando o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2020.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FREIRE, P.; GUIMARÃES S. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES. C. F. **Infância, educação em e para direitos humanos**: a criança como sujeito de direitos. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandao Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília. Liber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KATZ, L. O que podemos aprender em Reggio Emilia? *In*: FORMAN, G.; GANDINI, L.; EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 37-56.

LEMOS, K. S. C. Prefácio. *In*: ALMEIDA, S. N. M.; FARIAS, C. J.; OLIVEIRA, F. T. C. **Cultura, direitos humanos e inovação educacional**: diálogos na ação docente. Fortaleza: Impreco, 2022.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (org.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Endipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Texto%20Livro%20VII%20EDIPE%202019.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: E.P.U, 1986.

MACEDO, R. S. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 733-750, out./dez. 2015.

MACIEL, T. S. **Educação em Direitos Humanos**: concepções de professores(as) de educação infantil. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018.

MALAGUZZI, L. Os educadores de Reggio Emilia descrevem seu programa. [Entrevista concedida a] Lella Gandini. *In*: FORMAN, G.; GANDINI, L.; EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-98.

MARTINS, E. S. **Formação contínua e práticas de leitura**: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira. Crianças e reinvenções lúdicas: produção de culturas infantis em tempos de covid-19. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-20, 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.5807>.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, J. S.; PIMENTA, S. G. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Garrido Pimenta. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 31, p. 925-948, nov. 2021.

MOTTA, T. C.; BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisaformação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência.

**Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2. sem. 1996.

OLIVEIRA, R. O. **Direitos humanos e autismo**: entre as normativas de garantia e proteção e as políticas de inclusão da criança autista na rede pública de João Pessoa-PB. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human/emc/emc108.htm>. Acesso em: 5 dez. 2022.

PEREIRA, E. J. H. **“Tia, existe flor preta?” Educar para as relações étnico-raciais**. Dissertação 2015. (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 7-38.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu24-e240001.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

POLIDO, C. **Significações de crianças e professores da educação infantil sobre direitos humanos**: relatos de uma pesquisa-ação. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2021.

PRESTES, Z. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>. Acesso em: 2 out. 2023.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020.

SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, B. S. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, v. 2, p. 10-18, 2009.

SANTOS, B. S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

SCHILLING, F.; FERNANDES, F. C. O futuro dos direitos humanos: notas sobre memórias e possibilidades da educação em direitos humanos no Brasil. *In*: BOTO, C.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 121-134.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, M. V. B. Cidadania e Direitos Humanos. *In*: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 56-65.

SOUSA, C. H. A. de. **A formação continuada dos professores de língua estrangeira do centro cearense de idiomas: interações, convergências e conflito**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

TOSI, G. História conceitual dos direitos humanos. *In*: TOSI, G. (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004. p.99-128.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2023.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Esta pesquisa é uma iniciativa de uma aluna mestranda PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE (PPGEF UNILAB-IFCE) - MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE em Ensino e Formação Docente na UNILAB-IFCE que tem como objetivo elaborar uma proposta de formação continuada sobre Educação em Direitos Humanos para professoras da Educação Infantil na rede municipal de Jijoca de Jericoacoara. Vale ressaltar que esse questionário está dividido em **04 seções**, e as informações prestadas pelos participantes serão mantidas em completo sigilo e utilizadas exclusivamente para a realização deste trabalho.

### 1- Perfil do participante (social e profissional)

1.1- Sexo:

Masculino

Feminino

1.2- Idade \_\_\_\_\_ anos

1.3- Grau de escolaridade:

Superior Incompleto

Superior Completo

Pós Graduado

1.4-Tempo de experiência no Magistério: \_\_\_\_anos

1.5- Vínculo empregatício

Contrato temporário ( )

Efetivo ( )

Quanto tempo? \_\_\_\_\_

### 2- Educação em Direitos Humanos na concepção das professoras

2.1- O que você sabe sobre a Educação em Direitos Humanos?

---

---

---

2.2- Como experienciar práticas de Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil?

---

---

---

2.3 - Você conhece ou já ouviu falar nos documentos que regularizam a EDH? Quais?

---

---

---

2.4- Você já encontrou algum conteúdo sobre EDH? onde?

---

---

---

### **3- Educação em Direitos Humanos na Formação continuada**

3.1- As formações continuadas das quais você participa, abordam a temática Educação em Direitos Humanos?

---

---

---

3.2- O que você espera aprender em uma formação de EDH?

---

---

---

3.3- Indique pelo menos dois temas que gostaria de aprofundar em nossos encontros formativos

Tema 1: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tema 2: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **4- Educação em Direitos Humanos na prática**

4.1- Que práticas você realiza em sala considerando a EDH na perspectiva emancipadora?

---

---

---

---

---

---

---