

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA PÚBLICAS

## EDUCATION IN HUMAN RIGHTS AND TEACHER TRAINING: BETWEEN PUBLICS UNIVERSITY AND PRIMARY SCHOOL

**Heloísa Andreia de Matos Lins<sup>1</sup>**

Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas (SP). Brasil

**Pedro Henrique Capatto da Silva<sup>2</sup>**

Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas (SP). Brasil

**Harry Rocha de Souza<sup>3</sup>**

Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas (SP). Brasil

**RESUMO:** Considerando o cenário de enfraquecimento democrático no Brasil e seus impactos e retrocessos na educação - para além das influências transnacionais nesse âmbito - são apresentadas neste trabalho algumas perspectivas fundamentadas na Educação em Direitos Humanos, que envolvem uma universidade pública e duas escolas da Educação Básica também públicas. São propostas concebidas e narradas por diferentes agentes desse processo, em suas confluências, a partir de uma proposta central que buscou: a) aproximação, sensibilização, intervenção e aprendizados mútuos pela/na Educação em Direitos Humanos (EDH) e b) observação, intervenção e análise dos/nos contextos educativos, na relação com algumas propostas governamentais afins e dos principais desafios para tal efetivação como políticas públicas. Há, nesse conjunto, uma perspectiva docente do Ensino Superior e a de dois licenciandos do curso de Matemática, com objetivo de explicitação e detalhamento de suas intervenções que configuram estudos de caso, de cunho qualitativo. O principal conjunto de dados foi produzido através do registro de ações e narrativas de estudantes que participaram desses percursos formativos, além de observações e intervenções dos referidos licenciandos, como parte das exigências da disciplina. De modo geral, as propostas revelam alguns entraves nos currículos escolares das referidas instituições para as pedagogias engajadas e decoloniais, nas mentalidades de vários/as envolvidos/as e também desafios na efetivação da EDH como centralidade de políticas públicas e propostas governamentais. Por outro lado, indicam algumas aberturas para os enfrentamentos necessários nesses contextos do fazer docente e institucional contra hegemônico, dialógico e que necessita contar com a participação ativa e protagonista dos/as estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação em Direitos Humanos; Formação de professores; Participação ativa; Subjetividade política; Educação e democracia.

**ABSTRACT:** Considering the scenario of democratic weakening in Brazil and its impacts and setbacks on education - in addition to the transnational influences in this area - some perspectives based on Human Rights Education are presented in this work, which involve a public university and two public Basic Education schools. They are proposals conceived and narrated by different agents in this process, in their confluences, based on a central proposal that sought: a) approximation, awareness, intervention and mutual learning through/in Human Rights Education and b) observation, intervention and analysis of/in educational contexts, in relation to some

<sup>1</sup> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4956-8185>

<sup>2</sup> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0415-6219>

<sup>3</sup> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9776-7125>

related government proposals and the main challenges for such implementation as public policies. There is, in this set, a teaching perspective of Higher Education and that of two Mathematics undergraduates, with the objective of explaining and detailing their interventions that configure case studies, of a qualitative nature. The main set of data was produced by recording the actions and narratives of students who participated in these formative courses, in addition to observations and interventions by the referred students, as part of the requirements of the discipline. In general, the proposals reveal some obstacles in the school curricula of the referred institutions for engaged and decolonial pedagogies, in the mentalities of several involved and also challenges in the effectiveness of HRE as a centrality of public policies and government proposals. On the other hand, they indicate some openings for the necessary confrontations in these contexts of counter-hegemonic, dialogic teaching that needs to count on the active participation and protagonist of the students.

**KEYWORDS:** Human Rights Education; Teacher training; Active participation; Political subjectivity; Education and democracy.

## 1. UM CONTEXTO SOBRE A PROPOSTA FORMATIVA E DE PESQUISA: UMA PERSPECTIVA DOCENTE

[... ] o desafio da escola é desmontar esses aparelhos pedagógicos que ainda insistem em homogeneizar as diferenças e explorar alternativas para incluí-las em uma identidade coletiva sempre aberta, flexível e disposta a se rever. (SIEDE, 2020, p.41)

As considerações que são aqui entretecidas surgem de uma proposta pedagógica e investigativa<sup>4</sup>, realizada a partir do âmbito de formação de professores/as em nível de graduação (turmas de licenciatura de distintos cursos e áreas), de universidade pública paulista, através de atividades práticas de extensão em escolas também públicas da educação básica, tendo como principais objetivos: a) aproximação, sensibilização, intervenção e aprendizados mútuos pela/na Educação em Direitos Humanos (EDH), tanto no curso como nas instituições escolares envolvidas e b) observação, intervenção e análise dos/nos contextos educativos, na relação com algumas propostas governamentais afins e dos principais desafios para tal efetivação como políticas públicas (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010, 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2015, UNICEF, 1989, com maior ênfase). Para tanto, em princípio, os respectivos projetos político-pedagógicos das referidas instituições foram importantes orientadores dessas intervenções e reflexões.

---

<sup>4</sup> A partir do projeto mais amplo da docente responsável pela disciplina, intitulado “Direitos (não/) humanos e a participação política das crianças: intervenções literárias e pedagogias decoloniais”, aprovado pelo CEP - CHS/UNICAMP em 17/10/2019 (CAAE 20494919.1.0000.8142).

Os principais dados aqui apontados e discutidos, através de abordagem qualitativa em forma de estudos de caso (BOGDAN e BIKLEN, 1994), referem-se à citada experiência docente no Ensino Superior - comentados neste item 1 - bem como à vivência e perspectiva de dois licenciandos da graduação em matemática, também participantes (que serão detalhadas no próximo item - 2).

Tal iniciativa surge de uma concepção ético-política do trabalho pedagógico, considerando a urgência de criação de contra hegemonias diante dos ultraconservadorismos e brutalismos - como *phatos* de destruição e reservas de obscuridade, em ascensão global e local - como nos alerta Mbembe (2021), a partir do posicionamento ativo das universidades, de onde alguns espaços podem ser abertos para as “disciplinas da imaginação”. Nas palavras do filósofo camaronês:

É preciso abandonar os territórios acadêmicos estabelecidos e os cálculos disciplinares e institucionais cuja única função é reproduzir os encargos regulamentares. Também é necessário aceitar trilhar caminhos por vezes oblíquos, por vezes transversais, justamente com o intuito de colocar em contato campos que geralmente tendem a ser separados. (MBEMBE, 2021, p. 72)

Com essa intencionalidade, o cenário encontrado foi o mesmo de tantos outros cursos de licenciatura no Ensino Superior, ou seja, de ausência de disciplinas específicas e obrigatórias<sup>5</sup> sobre o tema no currículo (TAVARES, 2020; CANDAU *et.al.*, 2013; MOREIRA; WENCZENOVICZ, 2020). Em princípio, o projeto político pedagógico da Faculdade em questão inclina-se nesse sentido, mas não expressa os termos “Direitos Humanos” ou “Educação em Direitos Humanos”, por exemplo. De qualquer forma, tal singularidade formativa e transversal /transdisciplinar - já que não há disciplinas próprias/ exclusivas para tal debate - pode ser suprida, ao menos em alguma medida, pela autonomia relativa dos/as docentes e suas respectivas inclinações e ativismos como pesquisadores/as (considerando, por exemplo, que as ementas das disciplinas podem ser reajustadas apenas por ocasiões de reformulação de curso).

Diante desse cenário, a disciplina aqui em discussão (oferecida no 2º. semestre de 2022 para três turmas distintas) circunscreve-se como parte dos conteúdos da grade curricular

---

<sup>5</sup> A partir do catálogo de 2019 foram inseridas 2 disciplinas eletivas para os cursos de Pedagogia (diurno e noturno), sendo uma delas em forma de oficina. No caso dos demais cursos de licenciatura, esse oferecimento fica a critério dos Institutos ou Faculdades. Como regra, até o período em questão, não houve o oferecimento de disciplinas obrigatórias também.

obrigatória dos referidos cursos de formação de professores/as (oferecida para todos os cursos de Licenciatura<sup>6</sup>): *Psicologia e Educação*. Na respectiva ementa, também não há menção específica à abordagem em Direitos Humanos ou enfoque de direitos. Por outro lado, refere-se mais amplamente, a partir das possíveis contribuições da Psicologia, ao “estudo e compreensão de questões relacionadas à Educação, considerando as possibilidades de atuação docente. Análise do cotidiano escolar e exercício de extensão universitária em contextos educativos”. Com essa abrangência, portanto, foi possível reelaborar os objetivos da mesma, quando a docente responsável indicou a importância “da psicologia social/ antirracista e do enfoque decolonial na psicologia”, de modo que se fossem possíveis “reflexões e ações no campo da educação democrática e do entorno social”. A partir dessa estratégia para ajuste curricular, toda a abordagem teórico-prática se deu na direção da EDH, através de referências decoloniais/ anticoloniais (hooks, 2020; FANON, 2020, 2021; WALSH, 2013; FREIRE, 1986, 1993; MOREIRA; WENCZENOVICZ, 2020) para o enfrentamento das mais diversas formas e marcadores de exclusão e violência, ou seja, em termos interseccionais (classe, raça/ etnia, gênero/ sexualidade, idade/geração, religião, capacidades, etc.): tanto para as pedagogias como para os *saberes psi*. Cumpre ressaltar que o conceito de interseccionalidade nos serviu nessas atividades pedagógicas também como “uma forma de investigação” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 109), um orientador para a *práxis*, a partir dos diferentes âmbitos de formação.

Sob esse contexto, o programa da disciplina passou a indicar, oficialmente, que a mesma buscava ainda “problematizar algumas influências eurocêntricas/coloniais presentes nesse campo” e redefiniu os/as intercessores teóricos/as. Apenas dois pensadores considerados “clássicos” na área da disciplina foram mantidos quanto à versão anterior do programa, Vygotsky e Piaget (tiveram 1 módulo, dos 4 oferecidos no semestre), utilizando como critério o recorte de suas abordagens sobre o fortalecimento democrático na/através da educação, ou seja, da assunção pioneira de ambos quanto aos direitos humanos das crianças, com destaque, a defesa da participação ativa como condição essencial para a aprendizagem, a despeito também de críticas e análises contrastivas que foram tecidas e garantidas no curso para debate, considerando-se o contexto histórico em que atuaram, por exemplo. Nos outros 3 módulos, as

---

<sup>6</sup> Via de regra, as turmas são compostas por estudantes de variados cursos, como foi o caso aqui abordado (nessas turmas em investigação mais detida, havia muitos estudantes de Matemática, Letras, História, Geografia, Educação Física, Física, Ciências Sociais, etc.). Há ainda uma disciplina correspondente a esse conteúdo, no curso de Pedagogia.

abordagens foram ancoradas em expoentes das epistemologias negra, indígena, trans-feminista, particularmente, tais como Frantz Fanon, Na'im Akbar, Ailton Krenak, Pedro Luiz Macena, Mayá (Maria Muniz Andrade Ribeiro), Sofia Fávero, Winnie Bueno, Emicida, dentre vários/as outros/as, com o objetivo de tensionar os saberes hegemônicos nas referidas áreas acadêmicas/disciplinares.

De modo geral, essa interlocução teórica foi projetada com o intuito de se oportunizar uma formação de educadores/as que “transformem as escolas em espaços onde as condições para a consciência democrática possam se estabelecer e florescer” (hooks, 2019, p. 43) e que se orientou por formas de construção mais coletiva no processo, ou seja, que buscava e se nutria, ao mesmo tempo, de uma *pedagogia engajada*, através de possibilidades de concretização pela/na EDH, na direção do que ainda sugerem Candau *et.al.* (2013) e Oliveira e Rauén (2022), por exemplo, também em termos dos desafios a serem superados. Neste sentido, uma formação em que se pretendeu, centralmente, “compensar os preconceitos que têm informado os modos de ensinar e de saber em nossa sociedade desde a abertura da primeira escola pública” (hooks, 2020, p. 53). Com a mesma importância, considerou a escola como lócus privilegiado de formação continuada de professores/as (CANDAU *et.al.*, 2013) e apostou em suas aberturas para a concretização da formação de sujeitos de direitos.

Por outro lado, partiu da concepção de que a escola também funciona/ pode funcionar como maquinaria colonial para fabricação da dicotomia entre corpos e mentes, (re)produtora de violências (e da cultura do ódio), de retirada do desejo e sentidos sobre o mundo/o que se aprende/ sobre si. Com esse funcionamento, a escola pode ser um espaço que também enfraquece ou anula os direitos humanos (e sua defesa para si e para outros/as/es), desde as infâncias. Contra essa forma maquínica que esses espaços tendem a reproduzir, a EDH deve se insurgir<sup>7</sup> (através de educadores/as que são agentes socioculturais, cidadãos/ãs e políticos, como

---

<sup>7</sup> A própria EDH (assim como o campo mais amplo dos Direitos Humanos) é um território ameaçado constantemente por subjetividades políticas ultraconservadoras ou antidemocráticas, onde se incluem profissionais do direito, como podemos observar na reportagem de Jennifer Mendonça: <https://ponte.org/tratados-de-direitos-humanos-tem-lado-esquerdo-e-de-bandido-afirma-desembargador/>. Acesso em 12/12/2022. Em direção próxima, encontramos acepções de “censura”, “pluralidade”, “ideologia de gênero” em Dornelles (2021), por exemplo, que - dentre outras questões que mereceriam ainda debate - em muito contribuem para a compreensão de como parte do campo jurídico manifesta tal agenda regressiva, ainda que muitas de suas análises tentem apresentar (estrategicamente) um léxico bastante democrático. Aliás, com essa lente interpretativa, tais argumentos da autora podem ser utilizados justamente numa direção oposta à pretendida pela jurista (LINS, 2022; LINS; BISPO, 2021). Neste contexto, ainda discutimos o fenômeno das direitas radicais em nível transnacional e seus impactos na educação (inviabilização da EDH crítica, principalmente), como por exemplo através da notícia:

nos lembram CANDAU, *et.al*, 2013.), portanto, devolver à escola sua função primeira de combate frente à barbárie e à desumanização, e contribuir ainda para a efetivação de mudanças sociais mais amplas, cada vez mais pluralistas e democráticas.

A partir da mudança curricular comentada, ainda que muito pontualmente, desde o início de 2020 e em diálogo constante a esse respeito com os/as licenciandos/as matriculados (vários ajustes foram feitos, desde então, a partir dessas participações), no referido semestre, além das conversas informais sobre o teor e proposta da disciplina (em co-construção, como princípio), a docente criou formulário para que, de forma anônima, as turmas pudessem colocar seus posicionamentos<sup>8</sup>, em termos da avaliação do curso e as contribuições e/ou limitações que vislumbravam, além de outras sugestões ou comentários que quisessem expor/ compartilhar. A intenção foi realizar um breve mapeamento sobre a proposta em desenvolvimento, ampliar os modos de participação dos/as estudantes em termos dos conteúdos abordados (dentre outros aspectos, como avaliações propostas, dinâmica dos encontros, por exemplo) e analisar um pouco mais detida e prospectivamente sobre seus atuais posicionamentos e sensibilidades para/atraves da EDH (que perpassa, portanto, sua formação como licenciandos/as e como futuros professores/as da Educação Básica).

Aqui, são retomadas para reflexão parte dessas participações dos/as estudantes (algumas de suas respostas), assim como alguns exemplos de suas intervenções teórico-práticas (de cunho investigativo<sup>9</sup>) que desenvolveram como proposta da disciplina, sob o tema geral: “O papel da educação e da psicologia no fortalecimento da participação ativa de crianças, jovens ou adultos: impactos na cidadania e democracia (dentro e fora das escolas)”. Na Figura abaixo (1), está sistematizada a proposta em questão, considerando a atividade teórico-prática dos(s) estudantes, a partir do tema geral mencionado, ou seja, das reflexões sobre o papel da escola/ educação na mútua relação com as ciências (com destaque à Psicologia/ *saberes psi*, também

---

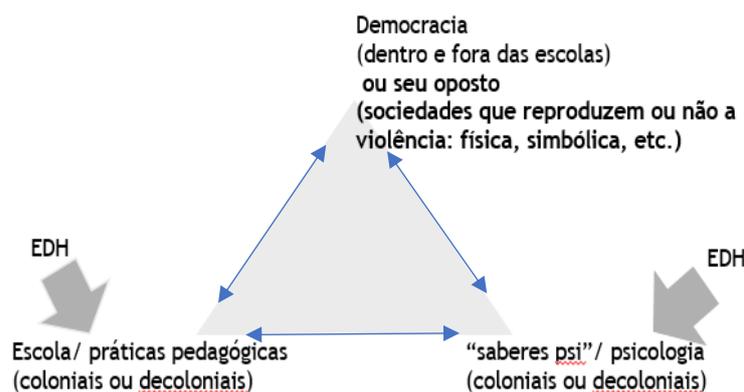
<https://12ft.io/proxy?q=https%3A%2F%2Fveja.abril.com.br%2Fmundo%2Feua-o-retrocesso-imposto-por-governadores-republicanos-nas-escolas%2F> e da análise de Ronilso Pacheco: <https://12ft.io/proxy?q=https%3A%2F%2Fnoticias.uol.com.br%2Fcolunas%2Fronilso-pacheco%2F2021%2F12%2F05%2Fcomo-nasce-o-nacionalista-cristao---parte-1.htm>. Acesso em 23/10/2022.

<sup>8</sup> O formulário foi disponibilizado em meados do semestre, de forma online (*Google Forms*). As principais questões foram: 1) “De modo geral, como avalia a disciplina até o momento? Está contribuindo com sua formação?”, 2) “Quais aspectos desta disciplina estão sendo mais úteis ou valiosos?”, 3) “Por que você escolheu esta turma da disciplina?”, 4) “Como você melhoraria esta disciplina?”, além do próprio desempenho discente, de posicionamento sobre os conteúdos/ avaliação do curso, atuação docente, etc.

<sup>9</sup> Além da carga horária em sala de aula (teórica), a disciplina prevê também 30 horas para o desenvolvimento dessas atividades práticas, extensionistas, em escolas públicas de educação básica, preferencialmente.

influenciados pela presença/ mediação, ou não, da EDH<sup>10</sup>) - que impactam no fazer pedagógico e a formação subjetiva dos envolvidos (individual e coletivamente) - assim como no fortalecimento (ou enfraquecimento) do estado democrático de direito:

**Figura 1** –A escola, democracia e influências da psicologia



Fonte: arquivo pessoal (elaboração própria)

Em síntese, baseada também em hooks (2020, p. 59), a proposta estava fundamentada na criação e busca de “todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a de nossos estudantes”, o que valeria para todos/as os/as envolvidos/as: da universidade às escolas públicas. Nessa direção, as concepções de subjetividades e subjetividades políticas<sup>11</sup> democráticas ou desdemocráticas foram apresentadas e debatidas durante todo o curso.

### 1.1. Enfrentamentos e alcances

<sup>10</sup> Foi dado um destaque importante sobre influências negativas da psicologia na educação, principalmente através das condutas de patologização das diferenças, dentre outros processos de biologização de aspectos e/ou conflitos sociais (COLLARES; MOYSÉS, 1994), também como uma violação dos direitos humanos das crianças e/ ou de outros sujeitos/ grupos de direitos. Do mesmo modo, foi abordada a “epidemia diagnóstica” na infância em tempos de COVID-19, a partir da discussão sobre as análises de Luisa Vechi (disponível em: <https://opopular.com.br/noticias/magazine/palavra-do-especialista-1.2446412/projeto-psi%C3%AA-a-epidemia-diagn%C3%B3stica-na-inf%C3%A2ncia-1.2447291> ).

<sup>11</sup> Ambas construídas socialmente, a partir de elementos culturais, tais como linguagem, as disciplinas científicas e os discursos ideológicos (ALVARADO *et.al.*, 2012; 2008).

Como viventes, temos alguma consciência sobre o quanto as mudanças são processos difíceis, por menores que sejam, como regra. No campo da educação, isso se revela de várias maneiras, certamente, e resistências coloniais tendem a minar, em princípio, formas outras de atuação e reflexão em espaços pedagógicos. Além disso, a formação de professores/as (inicial e continuada) em Direitos Humanos (numa perspectiva crítica e agonística) configura-se num *processo complexo*, que envolve reflexões e apropriações profundas, aprendizados assumidos ao longo da vida e, portanto, necessita de tempo para retomadas, através da criação/oportunização de vários processos ativos e participativos para que se torne, de fato, um compromisso ético consigo, com os outros e com a sociedade (um modo de vida, portanto):

não pode ser concebido como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re) construção permanente de uma identidade profissional do ponto de vista pessoal e coletivo. (CANDAU *et.al.*, 2013, p. 93)

Neste sentido, uma primeira resistência encontrada, diante da proposta aqui em questão, foi o posicionamento (mais explícito) de um estudante branco [homem/ cisgênero] sobre o tema “racismo”, por exemplo. Manifestou, em sala, no primeiro encontro, durante a discussão do programa preliminar (quando foram convidados a contribuir com seus posicionamentos), um incômodo que pode ser assim sintetizado (e que poderia ser comum a tantos outros que não se encorajaram a externar): “Por que ‘racismo’ nesta disciplina? Essa faculdade fala de racismo, em tudo quanto é disciplina. Isso vale para as outras questões. Tem outras coisas muito mais importantes que deveríamos focar em Psicologia e Educação e que vão fazer falta na minha formação”. Com relação às “outras questões” mencionadas, provavelmente se referia ao machismo/ sexismo, classismo, por exemplo, que estavam ali destacadas no texto do programa em análise, embora tenham surgido de modo generalizado e com menos intensidade em sua queixa. Em outras palavras, foi questionar: “E eu [como professor/ de determinado área] com isso? E essa disciplina com isso?”, algo bastante revelador e sintomático de sociedades autoritárias, desiguais e violentas como a nossa, das situações históricas de exclusão e sofrimento de tantos grupos e indivíduos subalternizados também nos espaços escolares (onde se incluem os universitários, obviamente, que se mantêm ainda reféns das forças eurocêtricas, patriarcais, dentre outras afins). De qualquer modo, tornou-se mais um importante indicativo

da urgência de propostas e mediações pedagógicas seguras e acolhedoras, que se aproximem e façam sentido para os grupos e indivíduos que têm sido privilegiados social ou economicamente, em alguma medida, principalmente quando estamos considerando a atuação de futuros/as professores/as e seus desdobramentos sociais.

Enfim, uma contribuição que se mostrou também muito importante e válida, não só pelo “avesso colonial” que revelava, mas principalmente pelo que nos impunha (como coletivo) em termos da tarefa político-pedagógica, sem a opção de recuos em termos interseccionais. Algo que precisávamos então assumir e fortalecer: “Sim, somos uma faculdade onde esses temas estão e estarão muito presentes”. Contudo, essa premissa precisa ser um mínimo civilizatório compartilhado, efetivamente, ou seja, necessita ser tornado um desejo comum: compreendido, requerido, exigido e multiplicado por todos/as os/as estudantes, principalmente quando assumirem seus trabalhos cotidianos com variadas infâncias, adolescências e juventudes, por exemplo (com destaque às mais vulneradas). Pode indicar ainda, à instituição, a necessidade de articulação interdisciplinar sobre os temas e abordagens afins à EDH (CANDAU *et.al.*, 2013), o que seria possível também por sucessivos aprimoramentos no referido projeto político-pedagógico, considerando como fundamental a perspectiva dos/as estudantes, algo ainda frágil no presente.

Em síntese, tivemos ali um indicativo, como ponto de partida, de que precisamos dar ainda mais espaço para o debate sobre tais temas e que isso pode significar um caminho para a educação de qualidade, inclusiva, ou de maior justiça social. Tarefa urgente, portanto, com destaque à EDH, desde (e até) as universidades. Como argumenta Siede (2020), reforçando a importância crucial do direito a dar e receber educação *em e para* os direitos humanos, como critério de educação inclusiva e de qualidade, de fato: “os direitos humanos podem funcionar, para os estudantes, como régua de medição e como instrumento de ação política” (SIEDE, 2020, p. 43, livre tradução).

Considerando a necessidade de vários enfrentamentos ocorridos em sala de aula, além das abordagens teóricas e também sobre o cotidiano atual (reportadas pela grande mídia, trazidas por estudantes sobre suas vivências, por exemplo), a disciplina centrou-se, assim, nas experiências concretas dos/as licenciandos - e das escolas públicas com as quais estavam em contato - como mote para a EDH, através da participação ativa dos/as estudantes nesses contextos formativos, como será mais detalhado, na sequência.

Para além do manifestado em sala de aula, em meados do semestre, através do formulário citado, as manifestações dos/as participantes apontavam uma importância destacada dessas abordagens em seus percursos formativos, como apresentado a seguir, através de alguns excertos dispostos na Tabela 1. Também apontavam sugestões de melhoria, com destaque aos espaços de diálogo dos/s envolvidos/as que acabam sendo concebidos, em princípio, como “fuga” do tema ou “perda de tempo”, da forma como foi ali expressado. Isso também pode revelar o quanto os modos de educação tradicionais e monológicos que são oferecidos nas instituições escolares, como regra, acabam por impor atitudes ou lógicas não afeitas à escuta dos/as demais ou à importância das trocas dialógicas na efetiva construção do conhecimento, como um todo.

Nesse conjunto, destaca-se ainda uma concepção de que projetar futuros para a sociedade, como exercício de cidadania, soa como algo ainda bastante desvinculado de propósitos (apenas “discurso bonito” ou “mundo ideal”), como também manifestado:

**Tabela 1** – perspectivas dos/as estudantes sobre a proposta formativa em EDH

Aspectos da disciplina mais “úteis” ou valiosos	<p>“O contato com reflexões da psicologia e pensar a educação do ponto de vista do impacto psicológico nos alunos”;</p> <p>“As construções coletivas em sala (especialmente no que diz respeito à educação antirracista)”</p> <p>“As horas práticas, apesar de ainda não estar em nenhuma instituição, acredito que venha a ser uma experiência importante para o meu desenvolvimento, pois permitirá um maior contato com as crianças e colocar em prática a teoria estudada.”</p> <p>“As discussões em sala”</p> <p>“Principalmente, o tratar dos Direitos Humanos”</p> <p>“Olhar sobre a diversidade”</p> <p>“As trocas com a professora, Pad e Ped [estagiárias discentes], a palestra extra sala, a abertura da professora para sugestões e temas”</p> <p>“Educação inclusiva e pautada nos direitos humanos, ajudando nós professores em formação a ter em sala de aula conteúdos que promovem o respeito, equidade e empatia”</p> <p>“Psicologia contra hegemônica com base”</p>
Avaliação geral da disciplina até o momento: está contribuindo com sua formação?	<p>“Ótima”</p> <p>“A Disciplina vem trazendo importantes debates, que para minha formação está sendo essencial. Pois eram assuntos que eu não corria muito atrás em saber, mas agora vejo a importância. Agradeço a professora por trazer assuntos tão pertinentes”</p> <p>“A disciplina de modo geral está sendo bem proveitosa, abordando temáticas essências e modernas para a sociedade”</p> <p>“Está sendo uma disciplina muito boa, com muitas reflexões e debates bem intrigantes. Contribuindo muito para a minha formação como profissional na área da educação”</p> <p>“Muito! Textos com conteúdos maravilhosos para uma educação plural, eu amei”</p> <p>“É uma ótima matéria, que contribui muito para a formação”</p>

<p>Como você melhoraria a disciplina?</p>	<p>“Talvez uma atividade prática com toda a turma, exemplo: uma visita a uma escola pública ou cursinho no período noturno (ou mesmo trazer convidados destes espaços) para conversar sobre EDH.”</p> <p>“Separando a aula para momentos de debates e para a aula expositiva, pois vejo que muitas vezes, acabamos fugindo um pouco do foco (apesar de ser bom os debates), mas para minha compreensão do conteúdo acaba atrapalhando um pouco”</p> <p>“Trazendo mais pessoas especializadas em determinados temas”</p> <p>“Eu tentaria deixar as propostas mais claras. Por que as vezes acaba ficando no senso comum, ou no discurso do bonito e mundo ideal. Eu gostaria de mais foco em ações práticas na educação.</p> <p>“É preciso limitar as intervenções da turma. Perdemos muito tempo (as vezes a aula toda) ouvindo relatos pessoais que pouco ou nada tem a ver com o conteúdo da aula ou a disciplina em geral. A professora precisa intervir nessas situações”</p>
---	---

Fonte: elaboração própria

## 2. EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E INVESTIGATIVAS EM ESCOLAS PÚBLICAS: RELATOS E PERSPECTIVAS DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA

Neste tópico, são apresentados alguns recortes das referidas experiências teórico-práticas, a partir das vozes dos próprios estudantes, seus olhares e sensibilidades, em torno da EDH. No caso, aqui são trazidas duas perspectivas de licenciandos em Matemática, área representada socialmente como “não apropriada” a essa natureza de trabalho pedagógico, ou seja, ainda como uma das mais distantes quanto às possibilidades de articulação com a EDH (tanto na formação inicial como na continuada, conforme evidencia Esquincalha (2022), assim como muitos comentários de reconhecimento, nesse sentido, que foram feitos em sala de aula pelas turmas, o que informa sobre esse imaginário social, bem como as nossas práticas culturais/educacionais cotidianas). Nas palavras de Esquincalha: “[...] o raciocínio matemático, ligado à razão e engenhosidade, é arquetizado como marcas ‘masculinas’, ao passo que emoção, sensibilidade e cuidado são tidos como marcas ‘femininas’, fixando, dessa forma, os sujeitos conforme seu sexo biológico” (ESQUINCALHA, 2022, p. vii). Neste sentido, há grande expressão das violências de gênero nas aulas de matemática, como também retoma o autor, a partir das análises de Cardoso e Santos (2014).

Do mesmo modo que a intersecção de gênero revela uma importante dificuldade para a efetivação de uma educação matemática plural e colorida, como denomina o autor, de fato inclusiva, a questão racial se anuncia drasticamente (OLIVEIRA et.al., 2022; ANANSI, 2022), numa área que se pretende “neutra”, embora escancare as influências do patriarcado e do

racismo também científico (assim como em outras “ciências duras”, como buscam explicitar ALVES-BRITO et.al., 2020; DEL CONT, 2008) , dentre outros atravessamentos em torno das diferenças (quaisquer assuntos que ‘estranhem’ os campos da matemática e da educação matemática, de modo a romper os dogmas estabelecidos na área, como lembra ESQUINCALHA, 2022), o que revela as fragilidades e tensões quanto ao “lugar da diversidade no currículo de matemática e na prática pedagógica docente” (ESQUINCALHA, 2022, p. vii).

O autor ainda enfatiza o quanto os discursos hegemônicos colocam as “ciências ditas exatas” nesse local de neutralidade e isolamento, em que “as questões históricas, sociais, culturais e políticas não devem se fazer presentes” (s/p). Desse modo, a disciplina acaba por se tornar um campo de conhecimento fechado em si mesmo e supostamente independente de quem o faz. As experiências a seguir, no entanto, revelam o compromisso dos estudantes com outras abordagens para a educação matemática, a partir das contribuições da EDH, o que certamente impactará não apenas nos conteúdos desenvolvidos, mais especificamente, mas em todo o processo de ensino-aprendizagem que se avizinha.

### *2.1. EDH em escola pública de Ensino Fundamental*

Uma pedagogia que, ao contrário, desloque as crueldades em favor da ternura, do compromisso interpessoal e do cuidado com o outro, tem como ponto de apoio os direitos humanos. (SIEDE, 2020, p.38)

Durante as aulas de Psicologia e Educação, foi proposto um trabalho no qual deveriam ser abordados temas como a Educação e Direitos Humanos. Dessa forma, sendo um estudante de licenciatura em matemática, pesquisei ideias para que fosse possível inserir de maneira prática e dinâmica esse assunto, visto que, segundo Tavares (2020), a EDH necessita integrar todas as áreas do conhecimento e envolver todas as instituições de ensino. Porém, o maior desafio seria levar um assunto tão sério e primordial de maneira a instigar e tornar possível a compreensão de sua devida importância na formação da sociedade.

Com esse objetivo, a partir de uma busca inicial, tive acesso a uma sala de aula de 9º. ano do Ensino Fundamental, na cidade onde moro (interior do Estado de São Paulo), obtendo autorização institucional para observar, conversar e registrar os contatos realizados<sup>12</sup>. Assim,

---

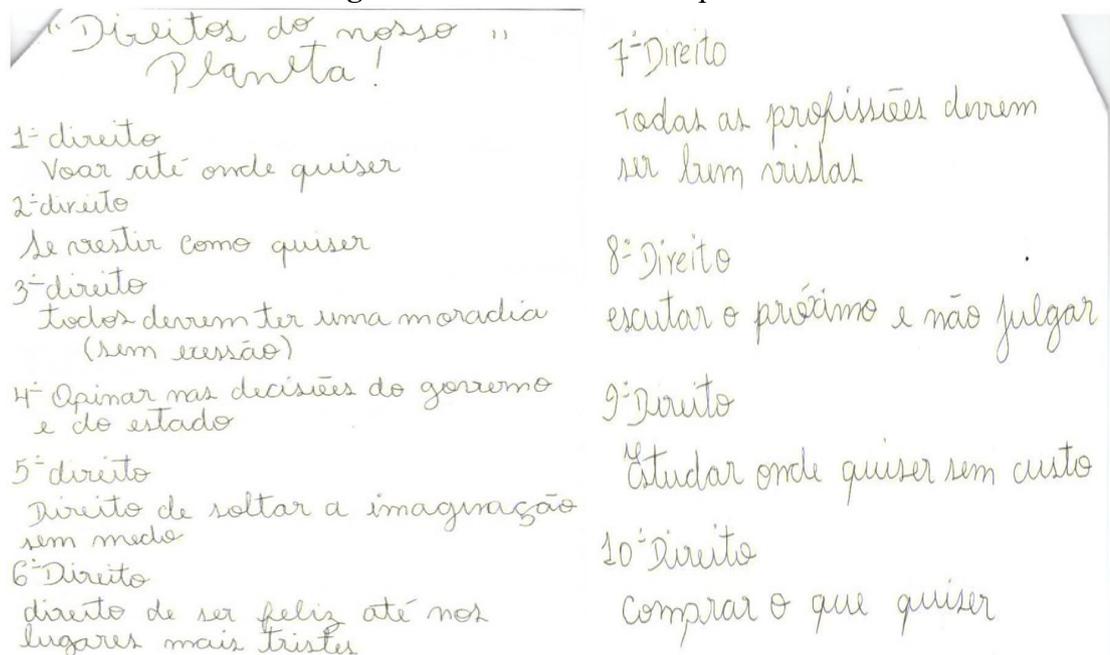
<sup>12</sup> A docente responsável pela disciplina do curso de graduação oferece uma carta às escolas/ instituições de ensino (também não formais) participantes, indicando os principais objetivos da abordagem e da aproximação dos/as

tive acesso a uma turma de adolescentes entre 14 a 15 anos que participariam da proposta de intervenção, com apoio de uma professora da escola da rede municipal, formada em Letras.

Após algumas pesquisas pela internet, escolhi uma dinâmica intitulada “Atividades para celebrar os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos” e ali continha diferentes atividades e propostas de debates sobre o assunto. Escolhi uma atividade chamada “Um novo planeta”, pois imaginei que com essa atividade poderia abordar diferentes assuntos que são extremamente importantes e necessários. Essa “tarefa” nos conta que foi descoberto um novo planeta que tem tudo o que é necessário para manter a vida humana. Nunca viveu ninguém lá. E não existem leis, regras ou história. Então entra o papel dos alunos, com o protagonismo: eles serão os colonizadores. Em grupo, elaboraram dez direitos para o planeta que é completamente novo. Além disso, não sabiam as suas funções nesse novo lugar. Também foi pedido para que escolhessem um nome e desenhassem o planeta.

Nas Figuras abaixo (2 e 3), observamos algumas cartas e (também inusitadas) prioridades concebidas pelos/as adolescentes, em termos das garantias de direitos fundamentais e fortalecimento democrático:

**Figura 2 – “Direitos o nosso planeta”**



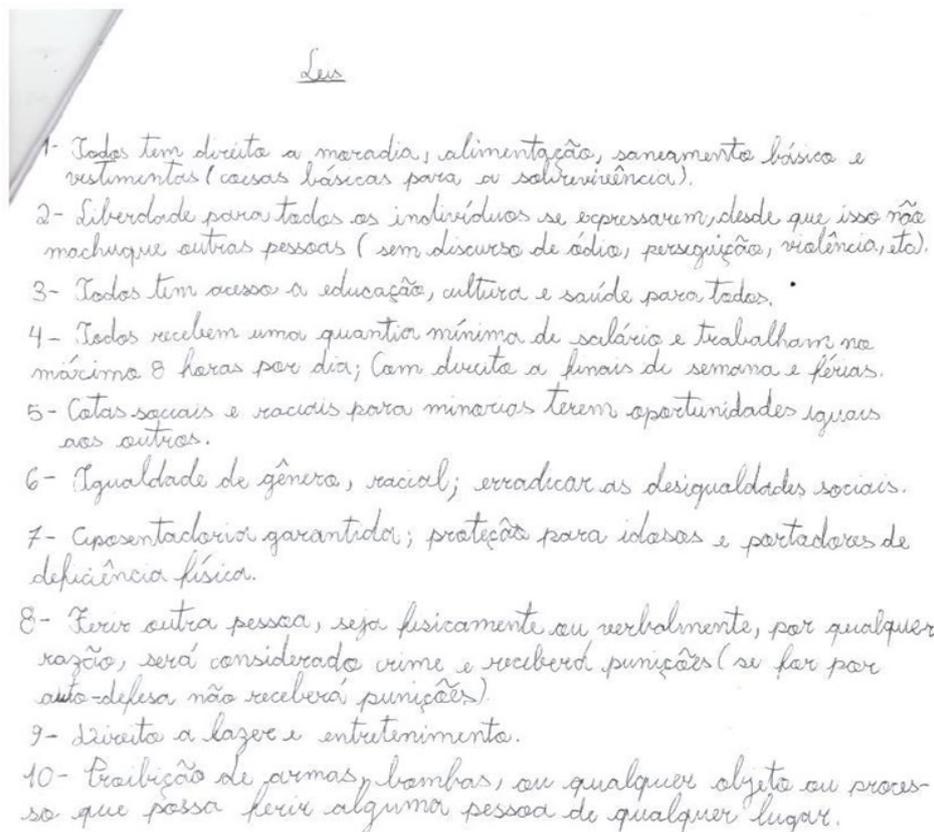
licenciandos/as, de modo propositivo e investigativo e as condições requeridas para que esse trabalho discente seja efetivado com mais êxito, além de se colocar à disposição para possíveis dúvidas, sugestões, por exemplo.

RDP, Brasília, Volume 20, n.105, 76-102, Jan./Mar.2023, DOI: 10.11117/rdp.v20i105.6946 | ISSN:2236-1766



Fonte: acervo pessoal

**Figura 3 – “Leis”**



Fonte: acervo pessoal

Além desse processo criativo, a ideia principal era socializar e discutir sobre o assunto em questão, portanto foi pedido para a professora realizar uma breve leitura no dia anterior, sobre a história e origem dos direitos humanos, para que eles tivessem, dessa forma, uma base. Meu primeiro encontro com os alunos foi extremamente importante; percebi que muitos estavam bem animados para saber o que estava acontecendo, pois era óbvio que algo diferente iria ocorrer. Após me apresentar e explicar a proposta da atividade, percebi que acharam um tanto estranho, pois estava me formando em licenciatura em matemática, mas estava abordando um tema que comumente é trabalhado em matérias de humanas, portanto gerou uma certa confusão. Acredito que estavam imaginando que aplicaria algo (supostamente) mais centrado na matemática. Na sequência, pedi para que contassem um pouco sobre o que conheciam sobre os Direitos Humanos. Notei que no início alguns estavam bem receosos em participar, mas,

com o passar da atividade, todos foram se soltando. Nesse ambiente, fomos construindo algumas notas na lousa, a partir da interlocução, de modo que todos pudessem visualizar e contribuir, com os seguintes tópicos temáticos: “ideias sobre Direitos Humanos” e “descumprimento dos Direitos Humanos. A esse respeito, os principais sentidos elaborados no coletivo, quanto ao primeiro tema, a título de exemplo, foram: “direitos que ajudam os mais necessitados; reconhecem as crianças e adolescentes como seres em formação; liberdade de religião”, “são divididas em três gerações, Liberdade, Igualdade e Fraternidade; são direitos independentes de gênero, raça, religião e etnia”. Sobre o outro tópico (descumprimento): “gera: multa; prisão; desligamento da ONU”.

Com a socialização do que conheciam sobre o tema, percebi que só haviam estudado sobre o assunto apenas uma única vez, em uma das aulas de História. Algo que considero preocupante, pois é fundamental conhecer seus direitos (a partir do direito à educação), assim como o disposto legalmente. A partir dessa percepção, sugeri a referida dinâmica. Foram divididos os grupos e distribuídas algumas folhas para que realizassem a atividade (Figura 4), enquanto eu e a professora tirávamos as possíveis dúvidas que surgiam. Alguns perguntaram se poderiam ter mais que dez direitos, mas a ideia central era ter apenas dez, pois deveriam julgar os mais necessários e instigar a discussão no grupo:

**Figura 4** – formação e discussão em grupos



Fonte: acervo pessoal

Notei que, ao dividir os grupos, muitos se preocuparam mais em desenhar, pintar e nomear os planetas do que indicar os direitos, propriamente. Mas essa minha dúvida foi sanada: relataram que a maior dificuldade foi a tarefa artística e que escrever os direitos foi

razoavelmente tranquilo. Neste sentido, estabeleci um diálogo teórico, a partir das contribuições sobre o juízo moral por Piaget (1994) que, de modo amplo, destaca a questão das relações assimétricas entre adultos e crianças/ adolescentes que acabam por aceitar as posições dos adultos, limitando, tantas vezes, o potencial criativo das/dos mesmas/os, o que se observa também em tantas práticas pedagógicas em matemática, como discutido por D'Ambrósio (2011), por exemplo, na esteira das contribuições *freireanas*, *vygotskianas* e demais referenciais que destacam os impactos culturais e sociais através da/na educação.

Quanto à apresentação dos grupos, percebi que todos se preocuparam em falar, de modo a dividirem e darem a oportunidade aos demais. Muitos pontos sobre os direitos humanos foram mencionados, ficando em destaque maior a questão da educação; muitos falaram que deveria ser direito de todos, pois acham injusto pagarem por escola. Temas como moradia, saúde, segurança e recursos básicos para sobreviver também foram pontuados.

Abaixo, aponto algumas das principais manifestações dos/as adolescentes, destacando seus potentes posicionamentos cidadãos:

1. Todos têm direito à moradia, alimentação, saneamento básico e vestimentas (básico para a sobrevivência);
2. Liberdade para todos os indivíduos se expressarem, desde que isso não machuque outras pessoas (sem discurso de ódio, perseguição, violência, etc.);
3. Todos têm acesso à educação, cultura e saúde;
4. Igualdade de gênero, igualdade racial, erradicar as desigualdades sociais;
5. Direito de ser feliz até nos lugares mais tristes;
6. Direito à democracia e decidir o futuro da sociedade;
7. Todas as crianças têm o direito de ser criança.

Acredito que esse projeto que foi desenvolvido só teve pontos positivos. Para os/as estudantes, perceberam o quão importante são e devem ser os Direitos Humanos, além de conhecerem as origens e história, puderam presenciar a prática de desenvolverem direitos que as pessoas necessitam ter. Também foi possível se questionarem mais sobre a situação do Brasil e do mundo com uma visão mais crítica e rigorosa, refletindo sobre acontecimentos históricos e fatos que acabam contrariando os nossos direitos. E mais, foi uma aula que possivelmente se destacou das demais, considerando o interesse manifesto pelos/as estudantes. Por outro lado, isso também pode revelar as graves lacunas em termos da formação de sujeitos de direito na Educação Básica também (considerando que essa não é uma meta definida nos projetos político-pedagógicos, como regra), na formação de professores/as de distintas áreas e gestores/as, ainda que haja políticas públicas que possam sustentar tal processo formativo

pluralista e inclusivo, ao menos a partir de dispositivos legais para que se configurem como um direito, dentre outros aspectos a serem superados.

Para mim, como um futuro professor de matemática, a despeito de tantos desafios e necessários enfrentamentos, fica a experiência de uma aula tão desafiadora e enriquecedora, com contato com estudantes e suas expressões. Fica também o questionamento de como podemos agir para a obtenção de um mundo outro, mais justo e igualitário. Acredito que a educação é importante chave para essa redefinição, pois com ela podemos refletir sobre/atraves de nossos erros, mas também superá-los, já que uma pedagogia engajada pode tensionar o estabelecido. Por fim, acredito que tenho um compromisso extremamente desafiador para desenvolver em minhas futuras aulas de matemática: buscar inserir tais temas afeitos à EDH como tarefa cotidiana. Acredito que seja uma tarefa possível e para o nosso êxito coletivo.

## *2.2. EDH em escola pública de Ensino Médio*

Ao receber a ementa e entender como funcionaria a disciplina Psicologia e Educação, comecei a imaginar as possibilidades para realizar a atividade prática relacionada à Educação em Direitos Humanos proposta pela professora; um tema que não compreendia muito bem, porém logo de início tivemos uma aula sobre o livro “Racismo e Cultura” de Frantz Fanon (FANON, 2021). Isso me gerou um grande interesse pela disciplina; foi praticamente um estopim para me interessar e entender a fundo as questões étnico-raciais.

Para realizar a atividade prática, pedi autorização para uma escola técnica pública da cidade onde moro (também no interior de São Paulo). A escola oferece o ensino médio integrado com o técnico ou somente o curso técnico, diurno e noturno, com um processo seletivo (que possui um programa de cotas) para alunos que estão no 9º ano ou ensino médio. Antes de 2021, o programa de cotas funcionava da seguinte maneira: alunos que estudaram o ensino fundamental II integralmente em escola pública ganhariam pontos para a classificação final, porém ele foi atualizado com uma execução muito diferente: 35% das vagas para estudantes egressos do ensino fundamental II que o realizaram integralmente em escolas públicas, 35% das vagas para alunos PPI (pretos, pardos e indígenas) e o restante das vagas para ampla concorrência. Por causa desta mudança, essa escola foi a escolha ideal, pois queria trabalhar com algo relacionado às questões étnico-raciais.

A escola sempre teve um posicionamento diferente no que diz respeito à participação dos alunos, em comparação a outras escolas: possui eleições a cada três anos, com voto para os docentes e discentes, grêmio estudantil, participação de estudantes em assembleias etc., tanto que a inclusão das cotas étnico-raciais foi efetivada a partir de movimento estudantil. Após a autorização para as cotas étnico-raciais, foram criados outros coletivos voltados à cultura preta, como o “Tinha Que Ser Preto” (Figura 5) que vem realizando assembleias, protestos, saraus, postagens na internet etc., voltados à conscientização e cultura (Figuras 6 a 9), sobretudo a partir dos problemas agravados, no período pandêmico, sobre esses grupos. Além disso, muitos/as professores/as não lecionam da maneira “tradicional”: praticam uma pedagogia decolonial, desenvolvendo uma outra forma de ensinar que os alunos não estão habituados. Assim, professores e alunos evoluem juntos.

**Figura 5** – Logo do coletivo Tinha Que Ser Preto



Fonte: Coletivo Tinha Que Ser Preto – Instagram

**Figura 6** – Sarau do Dia da Consciência Negra



Fonte: Coletivo Tinha Que Ser Preto – Instagram

**Figura 7** – Protesto contra caso de injúria racial na escola



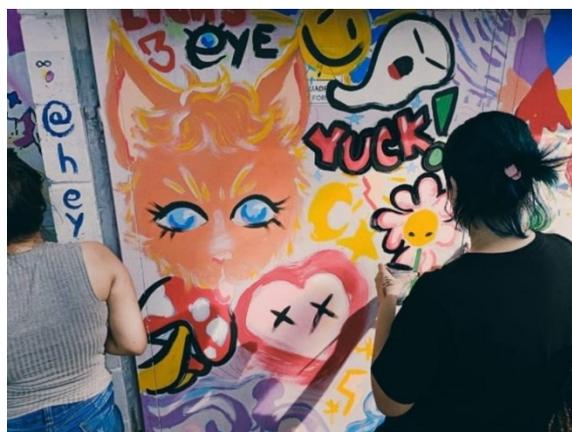
Fonte: Coletivo Tinha Que Ser Preto – Instagram

**Figura 8** – Logo Outubro da Inclusão



Fonte: Outubro da Inclusão - Instagram

**Figura 9** – Oficina de Graffiti



Fonte: Outubro da Inclusão - Instagram

Como a ação afirmativa foi instaurada apenas em 2021 e o trabalho realizado em 2022, os alunos do 3º ano ingressaram com o programa de cotas antigo, enquanto os outros alunos seguiram pelo programa novo. Assim, imaginei que provavelmente teríamos opiniões distintas a respeito de tais ações. Decidi, então, criar um formulário com questões sobre cotas e EDH nas aulas de ciências exatas, humanas e biológicas e, desse modo, analisar com mais profundidade essas opiniões. O questionário contava com as seguintes perguntas:

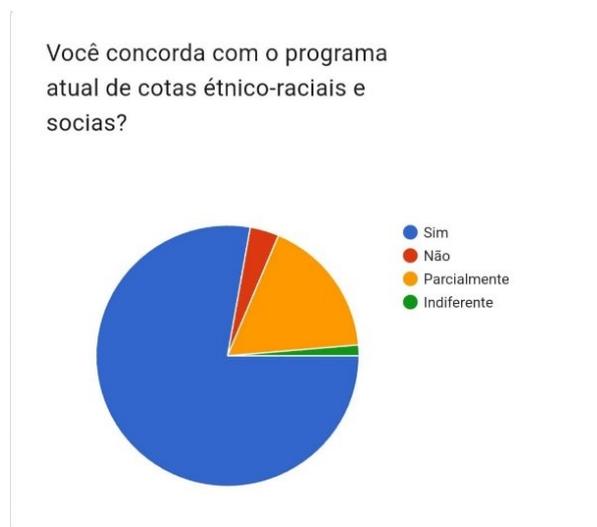
- Você concorda com o programa atual de cotas da escola?
- Você acha importante que haja educação em direitos humanos nas disciplinas de ciências humanas?
- Você acha importante que haja educação em direitos humanos nas disciplinas de ciências exatas e biológicas?
- Você considera importante eventos como o Outubro da Inclusão? (evento que a escola proporcionou para os alunos com palestras e oficinas sobre temas como: Graffiti, racismo recreativo, intolerância religiosa, capoeira, educação sexual etc.)

A dinâmica funcionou da seguinte maneira: conversei com alguns professores que aceitaram ceder um pedaço da aula para que eu pudesse enviar o formulário para os alunos e, enquanto eles respondiam, conversava e tirava algumas dúvidas sobre educação em direitos humanos e cotas de uma maneira geral com a sala. Como o formulário contava apenas com perguntas de múltipla escolha (com as respostas “sim”, “não”, “parcialmente” e “indiferente”), pedi para que alguns estudantes, que se ofereceram de maneira voluntária, justificassem o porquê da alternativa escolhida, de modo a obter uma opinião mais detalhada e analisar mais

detidamente o exposto. Pouco mais de 350 alunos responderam o formulário; cerca de 50 alunos vieram conversar comigo, em particular, justificando a opinião, e 70 alunos deixaram suas opiniões por mensagem (*Whatsapp*).

Analisando os dados, observa-se que aproximadamente 86% dos alunos acreditam que eventos como o *Outubro da Inclusão* são importantes, 89% concordam totalmente que Educação em Direitos Humanos é importante nas disciplinas de ciências humanas, mas, nas disciplinas de ciências exatas, somente 60%. Em relação ao programa de cotas atual da escola, 73% concordam totalmente, 20% parcialmente e 3% não concordam, como a Figura 10 indica:

**Figura 10** – Gráfico da questão 1



Fonte: elaboração própria

Podemos notar que a maioria dos alunos é favorável às cotas e à EDH em todas as áreas de ensino. Análise que isso ocorra em função de a escola desenvolver, cada vez mais, pedagogias e psicologias decoloniais, o que se desdobra no apoio de movimentos antirracistas, antissexistas, anticapacitistas, dentre outras contra hegemonias. Alguns relatos de estudantes evidenciam processos de formação subjetiva democrática, pluralista e inclusiva:

Concordo com educação em direitos humanos em todas as aulas, porque estamos lidando com humanos;  
Acho que seria importante a inclusão de cotas para pessoas trans;  
Considero importante cotas para pessoas com deficiência;

Acho que as programações do outubro deviam ser não só esse mês, mas sim todos os meses do ano, principalmente em junho e novembro. Junho por causa do mês LGBTQIA+ e novembro por causa da Consciência Negra;

Ao meu ver, em relação às cotas PPI deveriam ser acrescentados 5%, levando em conta a dificuldade e a pressão que é ser criança/adolescente que se encaixa no perfil PPI no nosso cotidiano;

Tem algo de errado, se a população tem uma porcentagem de pessoas com uma determinada característica e isso não é uma amostra proporcional à quantidade de pessoas que está na Universidade, isso não depende do mérito das pessoas;

Depois que entrei nessa escola, graças aos programas, movimentos e oficinas de representatividade cultural, *aprendi muito e mudei muitos pensamentos e hábitos antiéticos que eu praticava por não ter conhecimento suficiente sobre esses temas.*

Consigo me enxergar melhor e estou descobrindo o meu lugar no mundo e na sociedade em que faço parte. (grifos nossos)

Por outro lado, podemos notar que a concordância parcial sobre esses temas ainda é expressiva: cerca de 20% dos alunos concordaram parcialmente com as cotas e EDH em disciplinas de ciências exatas. Em nossos diálogos, pude notar que esses alunos acham melhor que haja apenas cotas sociais e não étnico-raciais, com falas como: “todos são iguais”, “pretos de classe alta são favorecidos e brancos de baixa renda não”, além dos totalmente contrários usando meritocracia como argumento. Alguns dos relatos foram, por exemplo:

Acho que todas as cotas deveriam ser direcionadas para pessoas com uma baixa condição financeira, não em favorecimento a uma etnia específica;

Eu acho que o programa de cotas é importante, mas a pessoa que conseguiu a vaga deve se esforçar e dar o seu melhor, porque, talvez, uma pessoa passou por causa das cotas raciais, mas não se dedica nos estudos, fazendo com que outras pessoas que queriam estar aqui estudando não possam;

Acho que existem outras possibilidades de termos a igualdade racial, não tenho certeza de que as cotas são a melhor maneira de alcançarmos esse objetivo. acredito que muitas vezes as cotas acabam reforçando essa desigualdade;

Eu acho injusto, tanto que eu sofri com isso, quando eu passei aqui nessa escola a minha nota no boletim era 9.5, sempre fui uma aluna muito esforçada, sempre que queria alguma coisa eu estudava para conseguir, então sempre me esforcei para deixar meu boletim muito bom, porque eu sabia que uma hora ia precisar, então eu fui deixada para passar na segunda chamada, por causa de pessoas que não levaram tão a sério a escola pública e passaram na minha frente.

Em vista dos argumentos apresentados, no geral, concebo que uma educação não preconceituosa e inovadora pode melhorar não só o ambiente escolar, mas todos os espaços, trazendo mais dignidade para todos. Desejo inserir temas relacionados à EDH nas aulas de matemática para meus futuros alunos, gerando mais conscientização para as próximas gerações e assim buscar melhorar o mundo.

### 3. ALGUMAS PALAVRAS PARA FORTALECER OUTROS COMEÇOS

Dado esse conjunto de experiências práticas e com propostas investigativas, aqui buscamos explicitar alguns dos enfrentamentos necessários para a efetivação da EDH nas escolas e nas universidades, bem como a necessidade de reafirmação e aprimoramento das mesmas por políticas públicas e os dispositivos legais (principalmente em função dos retrocessos democráticos e civilizatórios no país, intensificados nos últimos anos), de modo que não se conte apenas com ações pontuais de docentes para o fortalecimento democrático. Aqui compartilhamos algumas experiências que buscam, portanto, movimentar o campo e, através dos desafios cotidianos, indicar algumas tendências para fortalecer outros começos cidadãos. Tal efetivação da EDH deve ser uma tarefa central, sistematizada e oferecida como parte estruturante de políticas públicas educacionais e culturais progressistas. Buscamos destacar, nesse contexto, a tarefa inicial de incentivar/ sensibilizar estudantes, professores(as) e instituições a discutirem as diferenças, em seus múltiplos aspectos, desdobramentos e considerar as desigualdades e as violências como consequências dos preconceitos sob todas as suas formas, nuances e dissimulações que o pensamento colonial engendra diuturnamente e que mantém ativo, como uma espécie de combustível, o motor dos brutalismos capitalistas. Para vislumbrarmos algum êxito nesses territórios de luta por justiça social, não podemos mais nos deixar enganar quanto ao papel ocasional, periférico ou meramente performático dessa discussão, em qualquer nível de ensino. Pelo contrário, de forma irremediável, tal presença deve sustentar nossos respectivos currículos formativos e projetos político-pedagógicos institucionais para, sistematicamente, forjar novas, concretas e efetivas práticas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO, S.V.; TAPIA, L.; OSPINA, H. F; LUNA, M.T.; QUINTERO, M.; OSPINA, M.C., PATIÑO, J.A.; OROFINO, M.I. (2012). **Las escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado.** Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales: Serie RedINJU. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20130313112059/LasEscuelascomoTerritoriosdePaz.pdf> . Acesso em 30/12/2021.

ALVARADO, S.V.; OSPINA, H.F.; BOTER, P.; MUÑOZ, G. Las tramas de la subjetividade



política y los desafíos a la formación ciudadana em jóvenes. **Revista Argentina de Sociología**. Ano 6, n. 11, 2008, pp.19-43. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>. Acesso em 15/01/2022.

ALVES-BRITO, A.; MASSONI, N.T.; MORAES, A.G.; MACEDO, J.R. Histórias (in) visíveis nas ciências. I. Cheikh Anta Diop: um corpo negro na Física. **Revista da ABPN**. v. 12, n. 31, dez 2019 – fev 2020, p. 290-318.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: 1988. Disponível em:

<[http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_atual/CON1988.pdf](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/CON1988.pdf)>. Acesso em 12/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. 14. ed. atual. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/19339>>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

BRASIL. **Lei 10.639/03**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004.

BRASIL. **Lei 11.340** de 07 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm)>. Acesso em 23 de setembro de 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, . 2007a. Brasília, DFG: Secretaria Especial dos Direitos Humanos7.

BRASIL. **Lei 11.525**, de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5o ao art. 32 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111525.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111525.htm)> . Acesso em 20/10/2023.

BRASIL. **Lei nº 11645/ 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em 14/09/2022.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Aprovado pelo Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília, DF. Casa Civil, Presidência da República, 2010.

BRASIL. Resolução n. 1/2012. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC, 2012a.

BRASIL. Resolução n. 8/2012. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF: MEC, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 29/10/2022

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em 31/08/2022.

BRASIL. **Lei nº. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em 30/09/2022.

CARDOSO, L. R.; SANTOS, J. Relações de gênero em um currículo de matemática para os anos iniciais: quantos chaveiros ele tem? **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 341-352, jul/dez 2014.

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

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.F. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). **Série Ideias**, n. 23, São Paulo, FDE, pp. 25-31. Disponível em: <[https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604\\_aula01\\_ativPres\\_texto3.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula01_ativPres_texto3.pdf)>. Acesso em 10/01/2023.

D'AMBRÓSIO, U.. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 31, n. 1, jan/mar. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/TgJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf>>. Acesso em 28/12/2022.

DEL CONT, V. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiae Studia**, v. 6, n. Sci. stud., 2008 6(2), abr. 2008.

DORNELLES, T.A.A. Censura e ideologia de gênero: o novo Index Librorum Prohibitorium. **Revista do Ministério Público Militar**, 2021, pp. 1-37. Disponível em: <https://revista.mpm.mp.br/ler-artigo/>. Acesso em 25/01/2022

ESQUINCALHA, A.C. (org). **Estudos de gênero e sexualidades em Educação Matemática**: tensionamentos e possibilidades. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2022.

hooks, b. *Ensinando o pensamento crítico*: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

FANON, F. **Por uma revolução africana**: textos políticos. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LINS, H.A.M. **Pedagogias da morte e da guerra como legado das direitas radicais às crianças e adolescentes**: discursos, estéticas e políticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

LINS, H.A.M.; BISPO, C. F. O racismo e a literatura para a infância: os falsos dilemas em torno da “liberdade de expressão” x “mordaza”. In: Oliveira, Maria Anória de Jesus; Souza, Ana Lúcia Silva; Amâncio, Iris Maria da Costa (orgs.). *Literatura, língua e artes: linguagens d’áfricas e de suas diásporas*. **XI COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as**, 9 a 12 de novembro de 2020 (parte I) e 23 a 26 de maio de 2021 (parte II). Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17OKt64KznfAMzMqaqFzLYZZPzoKb8SzM/view>. Acesso em 12/01/2022.

MACÊDO, M.C.; PACHECO, T. A importância da Lei 10.639/2003 para formar professores que ensinarão matemática. In Oliveira et.al. (orgs). **Caderno de propostas de ensino para uma educação matemática antirracista**. Juiz de Fora, MG: Editora Siano, 2022. Disponível em: <https://siano.com.br/sona/Caderno-de-propostas-de-ensino-para-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-matem%C3%A1tica-antirracista.pdf> . Acesso em 17/01/2023.

MBEMBE, A. **Brutalismo**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

MOREIRA, M.S; WENCZENOVICZ, T.J. **Educação em direitos humanos**: perspectivas decoloniais. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020.

OLIVEIRA, C.C.; PIRES, R.F.; ALMEIDA, V.A.V. (orgs). **Caderno de propostas de ensino para uma educação matemática antirracista**. Juiz de Fora, MG: Editora Siano, 2022. Disponível em: <https://siano.com.br/sona/Caderno-de-propostas-de-ensino-para-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-matem%C3%A1tica-antirracista.pdf>. Acesso em 18/11/2022.

OLIVEIRA, K.; RAUEN, M.G. As diretrizes nacionais e a formação docente: antirracista e antissexista. In: GARCIA, A. et.al. (orgs). **Educação como prática de liberdade**: cartas da Amazônia para o mundo – Uma formação para a liberdade, arte e autonomia. Manaus: FUA: ANPEd, 2022.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4ª. ed. São Paulo: Summus, 1994.

SIEDE, I. Siede, I. Desafios actuales de la educación en derechos humanos. **Revista Olhares**, 2020, v. 08, n. 02 – Guarulhos, agosto.

TAVARES, C. Educação em direitos humanos na educação básica: reflexões sobre sua prática pedagógica em escolas públicas. **Revista Olhares**, 2020. v. 08, n. 02 – Guarulhos, agosto.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Equador: Abya-Yala, 2013.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos humanos das crianças**, 1989.

### REFERÊNCIA VIDEOGRÁFICA

ANANSI. Observatório da Equidade Racial na Educação Básica. XII COPENE. Democracia, poder e antirracismos: avanços, retrocessos legais e ações institucionais. Setembro de 2022. Disponível em: <<https://youtu.be/MmYlwJMdmY4>>. Acesso em 16 de setembro de 2022.

#### Sobre os(as) autores(as):

**Heloísa Andreia Matos Lins** | *E-mail*: [hmlins@unicamp.br](mailto:hmlins@unicamp.br)

Professora Doutora da Faculdade de Educação da UNICAMP, nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos (INDDHU), na mesma instituição. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, onde também concluiu os cursos de Graduação em Pedagogia e Mestrado Acadêmico em Educação. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Huelva, Espanha (2022), na área dos Estudos da Infância.

**Pedro Henrique Capatto da Silva** | *E-mail*: [p246677@dac.unicamp.br](mailto:p246677@dac.unicamp.br)

Estudante na área de Licenciatura em Matemática da UNICAMP. Participou durante os anos de 2021 e 2022 como organizador da SeProMat (Semana do Professor de Matemática), uma semana organizada com diferentes palestras para os professores de matemática. Fez curso Técnico em Eletroeletrônica no SENAI de Valinhos. E durante o ensino fundamental participou de competição de Robótica.

**Harry Rocha de Souza** | *E-mail*: [h238753@dac.unicamp.br](mailto:h238753@dac.unicamp.br)

Estudante, atualmente graduando no curso Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Formado pelo Colégio Técnico de Limeira (COTIL). Também formado em Mecânico de Usinagem pelo SENAI "Luiz Varga" em Limeira e Eletricista de Manutenção Eletroeletrônica pelo SENAI "Roberto Mange" em Campinas.

**Data de submissão:** 20 de janeiro de 2023.

**Data do aceite:** 12 de abril de 2023.