



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NÍVEL DOUTORADO**

**VÂNIA VIRGENS ALMEIDA NASCIMENTO**

**ECOLOGIAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:  
(PER)CURSOS NARRATIVOS DE EXPERIÊNCIAS  
EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

**São Leopoldo**

**2024**

**VÂNIA VIRGENS ALMEIDA NASCIMENTO**

**ECOLOGIAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:  
(PER)CURSOS NARRATIVOS DE EXPERIÊNCIAS  
EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

LINHA DE PESQUISA: Educação, Diversidade e Inclusão.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva.

**São Leopoldo**

**2024**

## FICHA CATALOGRÁFICA

N244 Nascimento, Vânia Virgens Almeida.  
Ecologias das práticas pedagógicas: (per)curso narrativos de experiências em educação em direitos humanos / Vânia Virgens Almeida Nascimento. – 2024.  
215 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.  
“Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva”.

1. Práticas pedagógicas. 2. Educação em direitos humanos. 3. Ecologias. 4. Mulheres engajadas. I. Título.

CDU 37.035.6

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecário: Maicon Juliano Schmidt – CRB 10/2791)

Ao meu marido Renê de Sousa e aos meus filhos Pedro Henrique e João Gabriel pelo co-nascimento dessa tese-rio que honra a minha trajetória como mulher, mãe, educadora, ativista e estudiosa das Práticas Pedagógicas e da Educação em Direitos Humanos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença sempre amorosa em minha vida e pela graça alcançada.

Ao rio e à natureza pela oportunidade de sentir a vida pulsando em mim e nos outros seres, e ainda me aninhar em tantos “pergaminhos”. Somos um só.

Ao meu orientador Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva pelo incansável apoio, carinho, entusiasmo e companheirismo nas horas mais difíceis e não só de construção desse trabalho, mas de reorganização da minha força interior.

Ao ventre que me gerou, a partir do desejo de minha mãe Neuza Virgens Almeida e do meu pai Valter Barreto Almeida.

Ao meu marido Renê e aos meus filhos Pedro Henrique e João Gabriel pelo amor, carinho, coragem, compreensão e apoio de todas as formas para chegar à conclusão deste trabalho.

Aos meus irmãos e irmãs Valter, Valnei, Verusca, Valmar, Virginia, Viviane e Valdson pelo amor a mim dispensado com dedicação exclusiva, ensinando-me a navegar tanto nas marés altas como em outras que me levam a outros costados.

Às mulheres integrantes dos grupos Raízes e Religare pelo apoio incondicional, em especial, às terapeutas Priscila Tapioca e Luiza Bicalho, sendo para mim folha, raiz e sustentáculo nos momentos mais sublimes de ligação e devolução ao que posso ser/sendo mulher e pessoa humana. Devo a essas mulheres as borboletas que voam nos meus quintais.

À psicóloga Luiza Sampaio pela escuta sensível, pelo encorajamento e presença amorosa em minha vida. Para sempre!

Às mulheres-afluentes Anila, Ileusa e Male por serem encharcadas de competências, ativismos e propósitos de vida ao carregarem consigo as histórias de tantas outras mulheres e pessoas.

Aos amigos do grupo de pesquisa que conquistei no percurso do doutoramento e que acreditaram em mim.

Ao Colégio Antônio Vieira e à Rede Jesuíta de Educação pela realização dessa etapa em minha vida e por apostar nos estudos dos profissionais que atuam com compromisso e esmero.

À presença ética e entusiástica das crianças e dos docentes do Colégio Marista Patamares – com quem caminhei sendo educadora-afluente – pela oportunidade de crescimento e de serviço à Educação.

Ao grupo Amigos de Infância, promotores da alegria, do amor e do perdão pelas ausências nos encontros marcados.

Ao sagrado feminino que habita o coração das mulheres com quem convivo: Ana Sueli Pinho, Alina Souza, Bruna Fernandes, Cátia Cilene, Daiana Sousa, Dilma Modesto, Haidê Teles, Elma Andrade, Lilian Teles, Leila Palheta, Jaqueline Souza, Genilda Santos, Gildete Santana, Marcelle Embiruçu, Vagna Suze, Yara Baruque.

Aos pescadores Jeová Pereira Estevão e Gilmar Santana de Melo pela sacralidade e cuidado com o rio, de onde vem toda a inspiração para esse trabalho.

Às demais vozes que soam e ecoam em mim, fazendo da minha existência afluência e confluência num mar que é de finitude.

Na paisagem do rio difícil é saber onde começa o rio; onde a lama começa do rio; onde a terra começa da lama; onde o homem, onde a pele começa da lama; onde começa o homem naquele homem. Difícil é saber se aquele homem já não está mais aquém do homem; mais aquém do homem ao menos capaz de roer os ossos do ofício; capaz de sangrar na praça; capaz de gritar se a moenda lhe mastiga o braço; capaz de ter a vida mastigada e não apenas dissolvida (naquela água macia que amolece seus ossos como amoleceu as pedras).

*João Cabral de Melo Neto*

## RESUMO

NASCIMENTO, Vânia. **Ecologias das Práticas Pedagógicas: (per) cursos narrativos de experiências em Educação e Direitos Humanos.**

A presente tese propõe analisar como as práticas pedagógicas de mulheres engajadas na Educação Pública expressam experiências de Educação em Direitos Humanos, doravante chamada EDH, na cidade de Salvador. Para realizar tal análise, fez-se necessário selecionar os fundamentos teóricos, a partir da curadoria das produções científicas sobre Educação em Direitos Humanos; conhecer os (per) cursos de vida e profissão das mulheres engajadas na Educação Pública na cidade de Salvador; e identificar as práticas pedagógicas de autoria e autorização das mulheres e suas relações com a EDH, nos seus princípios e dimensões. No que se refere ao aspecto metodológico, essa pesquisa é de natureza qualitativa e encontra nas entrevistas narrativas a via afluyente, a partir da utilização das sùmulas produzidas pelas mulheres e da análise das práticas pedagógicas relatadas por elas. A análise possibilitou captar e capturar, nos (per) cursos de vida e do ofício das mulheres, elementos significativos de análise de como as práticas pedagógicas, escolarizadas ou não, de mulheres engajadas na Educação Pública expressam a EDH, em suas dimensões e princípios. Sob a perspectiva da complexidade e das ecologias das práticas pedagógicas, no referencial teórico foram abordadas as contribuições dos seguintes autores: Candau (1995, 2008, 2012, 2013), Carbonari (2011, 2015), Dallari (2004), Freire (1987, 1989, 1996,) Marinho (2012), Monteiro (2013), Sacavino (2008), Yúdice (2012) e Viola (2010, 2013). Os percursos biográficos, de assenhoramento e reivindicatórios da democracia nas práticas pedagógicas permitiram constatar que as dimensões de formação dos sujeitos de direitos, de favorecimento ao processo de empoderamento e de mudança e transformação social encontram-se em exercício, embora não nomeadas, de pronto, como Educação em Direitos Humanos. Dos achados, pode-se afirmar que a ecologia das práticas pedagógicas anuncia uma difusão de saberes e formas de pensar a educação e o humano como marcos significativos para o fomento de uma pedagogia fortalecedora em EDH.

**Palavras-chave:** práticas pedagógicas; educação em direitos humanos; ecologias; mulheres engajadas; educação básica; educação pública.



## ABSTRACT

NASCIMENTO, Vânia. **Ecologies of Pedagogical Practices: Narrative (Per)Courses of Experiences in Education and Human Rights**

This thesis aims to analyze how the pedagogical practices of women actively engaged in Public Education reflect experiences in Education in Human Rights (hereafter referred to as EHR) in the city of Salvador. To conduct this analysis, it was necessary to establish theoretical foundations through the curation of scientific works on Education in Human Rights; explore the life and professional (per)courses of women involved in Public Education in Salvador; and identify their authored and authorized pedagogical practices, as well as their connections to EHR principles and dimensions. Methodologically, this research adopts a qualitative approach, employing narrative interviews as its primary method. These narratives were supported by summaries produced by the women and by the analysis of their described pedagogical practices. The analysis enabled the identification of significant elements within the life and professional (per)courses of these women, revealing how their pedagogical practices — whether formal or informal — embody EHR principles and dimensions. Anchored in the theoretical perspective of complexity and ecologies of pedagogical practices, the theoretical framework draws upon contributions from the following scholars: Candau (1995, 2008, 2012, 2013), Carbonari (2011, 2015), Dallari (2004), Freire (1987, 1989, 1996), Marinho (2012), Monteiro (2013), Sacavino (2008), Yúdice (2012), and Viola (2010, 2013). The biographical trajectories, characterized by empowerment and democratic advocacy through pedagogical practices, revealed that the dimensions of fostering individuals as rights-bearing subjects, supporting empowerment processes, and promoting social change and transformation are actively present — although not explicitly labeled as Education in Human Rights. The findings suggest that the ecology of pedagogical practices highlights the dissemination of knowledge and ways of rethinking education and humanity as pivotal elements for fostering a strengthened pedagogy in EHR.

**Keywords:** pedagogical practices; education in human rights; ecologies; engaged women; basic education; public education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Rio Itapicuru – Bahia .....	17
Figura 2: Manguezal do Itapicuru .....	25
Figura 3: Embocadura do Itapicuru .....	33
Figura 4: Dimensões da Educação em Educação em Direitos Humanos .....	42
Figura 5: Fluxo do Itapicuru.....	45
Figura 6: Cartografia do Rio Educação em Direitos Humanos .....	56
Figura 7: Redes e modos de aprendizagem no Itapicuru.....	146
Figura 8: Fenômeno da pororoca .....	155
Figura 9: Mapa do Brasil – por estados e regiões .....	215

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Princípios da EDH nas súmulas das práticas pedagógicas das mulheres-afluentes .....	153
Gráfico 2: Número de docentes na Educação Infantil, segundo a faixa etária e o sexo .....	207
Gráfico 3: Número de docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a faixa etária e o sexo .....	207
Gráfico 4: Número de docentes nos anos finais do Ensino Fundamental, segundo a faixa etária e o sexo .....	208
Gráfico 5: Número de docentes no Ensino Médio, segundo a faixa etária e o sexo .....	208

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfis das mulheres-afluentes .....	43
Quadro 2: Modelo para a Súmula da Prática Pedagógica .....	88
Quadro 3: Mulheres-Afluentes (MAF) e as temáticas das práticas pedagógicas (P) .....	143
Quadro 4: Mapeamento das práticas pedagógicas das mulheres engajadas na educação pública — Mulher-Afluyente Anila (MAF-Anila) .....	148
Quadro 5: Mapeamento das práticas pedagógicas das mulheres engajadas na educação pública — Mulher-Afluyente Male (MAF-Male) .....	149
Quadro 6: Mapeamento das práticas pedagógicas das mulheres engajadas na educação pública — Mulher-Afluyente Ileusa (MAF-Ileusa).....	149
Quadro 7: Sequências de ensino-aprendizagem — Mulher-Afluyente 01.....	168
Quadro 8: Sequências de ensino-aprendizagem — Mulher-Afluyente 02.....	169
Quadro 9: Sequências de ensino-aprendizagem — Mulher-Afluyente 03.....	170

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de docentes na educação básica, segundo a faixa etária e o sexo .....	36
Tabela 2: Número de dissertações em EDH 2016-2019 por sexo e região brasileira .....	55
Tabela 3: Dissertações agrupadas por unidades temáticas .....	57

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEC	Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRDH	Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidade
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
D.O.U.	Diário Oficial da União
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBA	Faculdade de Educação da Bahia
FVC	Faculdade Visconde de Cairu
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEIA	Instituto Central de Educação Isaías Alves
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
LBI	Lei Nacional de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais
MDHRS	Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não-Governamental
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIB	Produto Interno Bruto

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional de Livros Didáticos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEAP	Secretarias de Administração Penitenciária e Ressocialização
SEC	Secretaria de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>O RIO, A PESQUISADORA E A EDH: CO-NASCIMENTOS .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>UM RIO CAUDALOSO CHAMADO EDH .....</b>	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>A METAFORICIDADE COMO HALO DE SIGNIFICAÇÕES .....</b>	<b>33</b>
3.1	A NASCENTE DO RIO-PESQUISA: DELIMITAÇÃO TEMÁTICA .....	35
3.2	O LEITO DO RIO-PESQUISA: PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS.....	37
3.3	AS AFLUÊNCIAS E CONFLUÊNCIAS DO RIO-PESQUISA.....	39
<b>4</b>	<b>COMO/COM O RIO: NOTAS SOBRE FORMAS E FLUXOS DA EDH.....</b>	<b>45</b>
4.1	ECOLOGIAS DA EDH NAS PESQUISAS .....	52
4.1.1	<b>Concepções fluidas e contingentes.....</b>	<b>60</b>
4.1.2	<b>A Formação de Professores em EDH .....</b>	<b>62</b>
4.1.3	<b>Princípios e fundamentos que regulamentam a EDH.....</b>	<b>64</b>
4.1.4	<b>Contribuições para a multidimensionalidade da EDH.....</b>	<b>68</b>
4.1.5	<b>As formas multifacetadas da EDH e seus contornos.....</b>	<b>71</b>
4.2	EDH: QUAIS FLUXOS POSSÍVEIS?.....	73
<b>5</b>	<b>AS NARRATIVAS EM TRAVESSIAS: VOZES DO E AO RIO .....</b>	<b>80</b>
5.1	ESQUEMAS AUTOGERADORES DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	86
5.2	AFLUÊNCIAS NOS (PER)CURSOS EM EXPERIÊNCIA DAS MULHERES	93
5.2.1	<b>Mulher-afluente Male: encontro com águas grandes.....</b>	<b>94</b>
5.2.2	<b>Mulher-afluente Anila: os saberes da infância e seus (há) lugares .....</b>	<b>108</b>
5.2.3	<b>Mulher-afluente lleusa: tempo de itinerâncias e assunções .....</b>	<b>122</b>
<b>6</b>	<b>AS CONFLUÊNCIAS DO RIO CHAMADO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>140</b>
6.1	AS SÚMULAS PEDAGÓGICAS: CAPTURAS EM REDES .....	146
6.2	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONFLUÊNCIAS EM POROROCA .....	155
6.2.1	<b>(Per) cursos biográficos: o sujeito e suas trajetórias .....</b>	<b>157</b>
6.2.2	<b>(Per) cursos de assenhoreamento das práticas pedagógicas em suas nuances .....</b>	<b>167</b>
6.2.3	<b>(Per) cursos reivindicatórios da democracia .....</b>	<b>175</b>

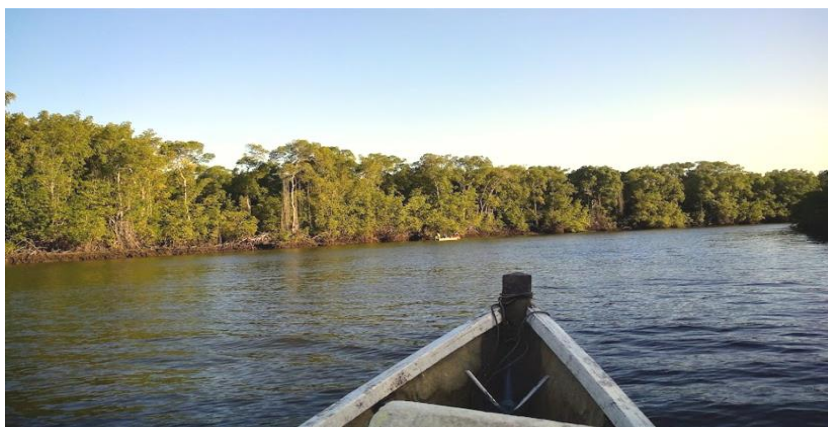


<b>7</b>	<b>ENTRE AFLUÊNCIAS E CONFLUÊNCIAS: ABERTURAS CONCLUSIVAS</b> .....	<b>184</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>191</b>
	<b>ANEXO A – PARECER HOMOLOGADO DAS DIRETRIZES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b> .....	<b>204</b>
	<b>ANEXO B – GRÁFICOS: DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	<b>207</b>
	<b>ANEXO C – DISSERTAÇÕES CAPES 2016-2019 – PROGRAMA EM EDUCAÇÃO</b> .....	<b>209</b>
	<b>ANEXO D – MAPA DO BRASIL POR ESTADOS E REGIÕES</b> .....	<b>215</b>

## 1 O RIO, A PESQUISADORA E A EDH: CO-NASCIMENTOS

Como um rio, que nasce de outros, saber seguir junto com outros sendo e noutros se prolongando e construir o encontro com as águas grandes do oceano sem fim. (MELLO, 1981)

**Figura 1: Rio Itapicuru – Bahia**



Fonte: Fotografia tirada pela autora.

A imagem de um rio que eu atravesso há mais de vinte e sete anos; e que me atravessa por ser admiradora da natureza e implicada com os saberes que integram uma prática profissional, juntamente ao poema “Com o Rio”<sup>1</sup> de Thiago de Mello<sup>2</sup>, são as matérias primeiras carregadas de inspirações para a pesquisa que aqui se apresenta na perspectiva de elucidar a dimensão política e poética na análise do objeto de estudo: Ecologias das Práticas Pedagógicas e as experiências em Educação em Direitos Humanos na Educação Pública.

A designação Ecologias das Práticas Pedagógicas se constrói num território que coexiste ao pensamento relacional, dialógico e interligado, para além da ecologia natural. A noção de ecossistema como o “conjunto das interações entre as populações vivas no seio de uma determinada unidade geofísica” (MORIN, 2001, p. 27) corrobora para uma perspectiva aberta e relacional que traz consigo a ideia de movimento, de

---

<sup>1</sup> “Com o rio” é o título do poema do autor Thiago de Mello (1984), que descreve os estados de acontecimento de um rio, a partir da sua existência causada e causadora. Nas inter-retro-ações entre o rio e a Natureza, as necessidades e êxtase se complementam e eles, rio e Natureza, se tornam um só. Metaforizar o rio se reveste aqui de indicadores das formas e fluxos da Educação em Direitos Humanos, como dispositivos entretecidos de movimentos e, portanto, constituintes e constituídos de vida.

<sup>2</sup> Thiago de Mello é poeta Amazonense que teve o Prêmio Concedido pela Associação Paulista dos Críticos de Arte, em 1975, e tornou-se conhecido internacionalmente como um intelectual engajado na luta pelos Direitos Humanos.

fluxo energético e de processo por reconhecer no sujeito aprendente (educando / educador) o corpo, a mente, a cultura e os grupos (MORAES, 2004, p. 154). Esse território, concebido como espaço aberto e ampliado à aprendizagem, é lugar da ação humana, afetado pela lógica das articulações do lugar, com “linhas de tensão e atração, presentes no laço invisível que desenha a cidade como um lugar comum ou comunidade” (SODRÉ, 2012, p. 74).

Eu trago na minha história de vida a memória da água do ventre que me gerou, que me ninou e me lançou à vida, tão frágil e misteriosa vida que tenho agora. Tornei-me admiradora das marés e rios e, sem perceber, a água me leva até a fonte constantemente, onde me abasteço e me encontro com os meus devaneios mais profundos, aqueles que trovejam dentro de mim. Dizia Bachelard (1989, p. 21) que começar a vida reconhecendo a água é admitir suas vozes que sonorizam com estranha fidelidade as paisagens mudas e ensinam os pássaros e os homens a cantar, a falar e a repetir.

A escrita dessa tese não se dá sem a água. Água que cai da chuva e protege a minha vida criativa, quando escrevo; água que consumo e nutre a minha alma; água que me banha e me salva pelo mergulho, para não estagnar e buscar energia para escrever; água que irriga o meu corpo, quando choro por não entender que nem sempre posso carregar algo na correnteza do rio da vida; água que representa cerca de 55% do meu corpo e é responsável por regular minha temperatura, manter a hidratação e realizar as reações químicas necessárias. Nessa perspectiva, a água é o território repleto de linguagens múltiplas, ruídos naturais e compósitos das mais diversas paisagens que se transformam, se escondem e encontram moradias íntimas, coletivas e simbólicas em mim.

É essa água-seiva que representa vida e integra um ecossistema constitutivo de saberes em Educação, área que integro e atuo desde o início da minha vida profissional. Água que ativa as dimensões fluidas e correntes da Educação, num movimento de realimentação e co-nascimentos.

A ideia de co-nascimento aqui exposta encontra eco em duas bases epistemológicas. Primeiro, inspirada na inter-relação constitutiva de toda ação, demarcando o que Moraes e Torre (2004) asseveraram como ação ecologizada. Para os autores “uma ação ecologizada se expressa mediante processos de inter-ação, de trans-ação, de retro-ação ou de re-ação, caracterizando, assim, os vários tipos de ações que acontecem numa organização viva.” Nascer implica, portanto, o

reconhecimento dos acontecimentos, das interações e ações que constroem a realidade e a trama da vida. Conforme Moraes e Torres (2004), das interações ocorridas emergem novas estruturas e formas de conhecimento

Processos de co-peração, de co-construção, de co-evolução também são constituídos por ações ecologizadas que ocorrem a partir de interações mútuas entre diferentes sujeitos, entre sujeito e objeto, sujeito e meio. Isto nos sugere que construímos o mundo influenciados pelas ações, ideias, emoções e pelos pensamentos, sentimentos, valores e sonhos dos outros. Indica também que o conhecimento não parte nem do sujeito e nem do objeto, mas da interação sujeito/objeto, onde o sujeito que atua sofre, simultaneamente, a ação do objeto, como os ensinam Piaget e Maturana. É a partir das ações ecologizadas, das interações ocorridas, que emergem novas estruturas que possibilitam outras emergências e novas transcendências. Transcendências a novas formas de conhecimento, a novas formas de individualidade, de coletividade e de solidariedade. (MORAES; TORRE, 2004, p. 43-44).

É nesse sentido que o reconhecimento da Educação em Direitos Humanos como “processo sistemático e multidimensional” (BRASIL, 2012a) elucida a ideia de interdependência e inseparabilidade que integram as dimensões da formação humana, os contextos, os valores, as atitudes e as práticas sociais. Estes se fazem presentes em níveis cognitivo, social, cultural e político e abrem possibilidades de inclusão da dimensão ecológica e relacional da vida.

A outra base de referência para o reconhecimento do co-nascimento é profundamente filosófica. No texto *Política pública de inclusão de minorias e maiorias*<sup>3</sup>, o autor Fernando Almeida (2002) explicita sobre o ato de co/nascença como uma outra vida que nasce pela possibilidade que temos de nos olharmos e de olharmos as coisas externas a nós. Co-nascer é, portanto, reconhecer a existência do outro, da cultura, da diferença, dos valores e contravalores, também a partir de mim mesma, dos meus limites e potencialidades. O ser humano, ao dar vida ao ser que é conhecido, também dá vida ao ser que conhece. Esse movimento implica não só o reconhecimento da interação como integrante do processo de nascimento, mas a indagação sobre: quem sou eu? Como estou sendo no gerúndio da minha existência?

Sob a ótica da complexidade, o rio é um sistema que forma um todo integrado, em que as partes e o todo produzem e se organizam entre si, mesmo quando o olhar humano não contempla a sua inteireza. O que se avista sempre é parte. Uma parte do rio. É possível contemplar a sua foz, estar de um lado das suas margens, banhar-

---

<sup>3</sup> Texto integrante do livro *Letramento e Minorias* (LODI et al., 2002).

se no seu leito e até imaginar a sua nascente de manancial cristalino. Mas não é possível avistar e sentir o rio numa só vista, desde a sua nascente-mirim, o que caracteriza essa “relação de totalidade/parte como sempre aberta, sujeita ao indeterminismo, ao acaso e ao inesperado” (MORAES; TORRE, 2004, p. 78).

O rio que nunca é um só comporta afluentes e recebe do entorno materiais que, não raro, alteram a sua existência por estarem inclusos num ecossistema maior. Como asseveram Moraes e Torre (2004, p. 135), a existência dessa interdependência e interatividade é que traduz a ideia de que os sistemas vivos são estruturalmente abertos e trocam constantemente energia com o meio.

Dessas relações codependentes, ressurgem princípios também volumosos para a Educação, em que as dimensões política, social, cultural e ideológica da EDH constituem-se territórios de luta por sentidos e significados. Como processo de múltiplas dimensões humanas, essa “prática social que serve para prover as pessoas de instrumentos para melhor ler, interpretar e atuar na realidade” (MARINHO, 2012, p. 47) é um direito humano caracterizado como produtor de justiça social, considerando a perspectiva de metaformação da dimensão da pessoa como ser de criação, de transformação, de abertura para o diferente, para o novo, para o imprevisível.

Esse é, portanto, o primeiro olhar sobre a interatividade e a interdependência, a partir da imagem de um rio que atravesso há mais de 27 anos: o Rio Itapicuru. Ele tem nascente localizada na região da Chapada Diamantina, entre as cidades de Antônio Gonçalves e Formoso, no Estado da Bahia. Suas águas tranquilas e mornas embalam, como uma mãe, todo o litoral Norte da Bahia, passando por 53 municípios, e se desembocam na praia de Barra da Siribinha, no Município do Conde.

Na travessia – com uma bacia hidrográfica de 37.000 km<sup>2</sup> –, eu me encontro com esse rio num vilarejo denominado Praia das Poças (BA), a quase cento e noventa e três quilômetros da cidade onde moro, Salvador. Sobre esse rio, eu aprendi a navegar, conhecendo outros modos que fomentam o pulsar da vida nas minhas interações com as pessoas do lugar. Aprendi sobre os traços da sacralidade, evidenciadas no reconhecimento da natureza como parte de si; e do rio como um todo integrado, que garante o sustento das famílias que residem naquele lugar, quando há o respeito pela salvaguarda dos direitos de alimentação e lazer.

O Rio Itapicuru é sempre o mesmo e sempre outro a cada encontro meu nesse vilarejo. Nele se iniciaram as minhas primeiras relações de deslumbramentos e estranhezas, a partir das incursões nos mangues e observação dos modos de vida e

de relações das pessoas com aquele lugar. O fascínio pelas águas e pelo cenário rústico e simples, rodeado de dunas, coqueiros e mangues recuperaram as minhas memórias de infância na cidade grande.

Desde a mais tenra infância, os meus pais Valter e Neuza, apresentaram o mar para nós, família grande de oito filhos. Nada muito diferente para quem mora no litoral marcado pela diversidade e extensão territorial. Lembro-me que era verdadeiramente fascinante entrar numa Kombi com os meus irmãos e, no primeiro dia do ano novo, partir em direção a uma pequena porção de terra cercada de água por todos os lados. Era exatamente assim que aprendíamos o que era uma ilha na escola.

Poder sentir a imensidão do mar era um privilégio para nós. A travessia de *ferryboat* para Ponta de Areia (BA) era animada e cheia de histórias contadas por meus pais. A água ali nos embalava e começávamos o ano com toda a energia oriunda daquele lugar. A depender das marés, podíamos ou não ir mais longe, arriscávamos ou não mergulhos de cabeça, podíamos ou não usar a bola e brincar dentro da água.

Esse breve relato experiencial da minha história de vida integra as minhas redes de pertencimento e me devolve a existência de uma canoa que construí dentro de mim para viver essa infância embalada pelas águas. Assim como o amor dos pais, o mar nos nutria e, como interroga Bachelard (1989, p. 175), “como dizer melhor que as coisas, os objetos, as formas se dispersam e se pagam quando repercutem o apelo da água?”

Como canoa, meu casco estava sendo construído ali para cada salto no desconhecido que me tomaria por inteiro mais adiante. O tempo passou e o mar passou a assumir uma nova forma no meu processo de co-nascença. Os devaneios que povoaram a minha infância me ligaram a perceber a existência das coisas, e aprendi outras condições de referências que se tornaram pertinentes e relevantes na minha trajetória humana. Com o desenvolvimento humano também vieram outras compreensões sobre as formas e fluxos da água, ajudando-me a ver que “da água de que vem a vida vem a morte também provocada pelas doenças adquiridas na convivência constante do homem com a água” (MELLO, 1984, p. 55).

A verdade é que não era mais o mar. Não era unicamente o mar. Agora, o mar era foz e desembocadura, era vida e poluição, era forma de vida como direito universal, e morte como consequência do homem. O mar era rio grande, era rio pequeno, era leite, era sonho, era poluição, era trabalho. Tensas identidades que contribuíram na minha trajetória docente, em que o salto no desconhecido se tornou o salto na água (BACHELARD, 1989). Nas travessias no Itapicuru ou dentro do

Itapicuru, eu reavivava memórias, lembranças, ecos da água que é “a senhora da linguagem fluida que abranda o ritmo, que proporciona uma matéria uniforme a ritmos diferentes.” (BACHELARD, 1989, p. 197).

Para elucidar essa dimensão poética das águas – na descoberta de que mar é rio, é movimento, é discurso que não se repete –, é que se constrói a proposição do entendimento do rio como a Educação em Direitos Humanos, nesta pesquisa. A EDH é um (per)curso, cuja linguagem flui, educa as margens, se regenera, ganha formas e contornos precisos, mesmo quando os artefatos criados pelo homem reflitam ainda uma profunda ignorância em não os ter a seu favor.

Como um rio, antes de atingir o seu objetivo de formação e transformação das pessoas, a EDH recebe no seu percurso, como diz Manoel de Barros<sup>4</sup> (2010, p. 382), “pedaços de pau, folhas secas, penas de urubu e demais trambolhos” que são as nossas “torpezas, demências, vaidades e escorralhas”. Esses elementos, como o autor continua, também se sujam de nós e mesmo assim o rio, ao atingir o seu curso, desemboca como “filtrado”, livre.

Nem o rio é um só, diante de todo material que recebe na sua travessia e das afluições que o potencializam, por que a Educação haveria de ser? Como a Educação se pluraliza nesse contexto tão diverso e conflitante em que as experiências e práticas fomentam o pulsar da vida?

Sendo canoa, eu me afeiçoei ao exercício da minha humana docência, muito precocemente. Carreguei e carrego comigo muitas crianças, jovens e adultos nas travessias que realizei / realizo, entretecendo narrativas e experiências a fim de dar-lhes novos contornos e cores. Outrossim, sinto-me conduzida pelas crianças, jovens e adultos, não só para evitar os naufrágios, mas para aprender novas rotas e rumos para quem não tem os seus direitos garantidos na vida cotidiana.

Assim, ser/sendo canoa marca a minha trajetória na carreira docente, sempre centrada na Educação Básica. Inicialmente, o trabalho da menina-formada no antigo curso de Magistério é direcionado para as classes populares, em 1991, numa instituição conveniada com o Estado. Nesse instante já se inicia uma jornada de visibilização do que representa a universalidade de direitos e sua ausência com marcos em que a desigualdade revela a sua trajetória.

O mar assumia uma nova forma no meu processo de co-nascença, quando a

---

<sup>4</sup> Trecho do poema “Comparamento” que integra o livro Poesia Completa. (BARROS, 2010).

realidade demarcava a existência do trabalho infantil para aqueles estudantes que ingressavam no processo de alfabetização com 12-13 anos. Eram novas formas escancaradas de referência, de indignação com formas de opressão, de negação, de indiferença humana, de existência do oprimido e do opressor, que não deixavam de clamar por existir, diante de tanta desigualdade.

Engajei-me num projeto de alfabetização – no Estado da Bahia – desses “garotos de rua”, a partir da perspectiva construtivista, sob a pesquisa e estudo de Esther Pilar Grossi, num acordo do Estado da Bahia com o grupo GEEMPA<sup>5</sup>. A alfabetização retomada como direito, já que o acesso à escola não garantia esse fim em decorrência do alto índice de repetência escolar, conferia novos parâmetros para as práticas pedagógicas, assim como um desvelamento dos discursos políticos de primazia pelo acesso à escola. Atuei por três anos nesse grupo de práticas educativas e logo fui removida para atuar na gestão escolar. Inicialmente na Coordenação Pedagógica e, posteriormente, na vice direção de uma escola pública estadual.

O início da minha trajetória profissional na Educação Pública, em 1991, e o meu distanciamento desse universo por 16 anos, quando ingressei na rede particular de ensino, parece ter me conduzido a uma escrita que volta ao começo, ao escrever essa tese. No intervalo de 26 anos, construí a minha trajetória profissional atuando numa escola da Rede Jesuíta de Educação, fortemente engajada pelo social e por proposições educativas de aproximação com a justiça.

Ao ingressar no Mestrado Profissional de Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social (MDHRS/FVC-BA), em 2013, surgiu a primeira aproximação teórica com a temática Direitos Humanos e Cidadania. Como disciplina curricular no MDHRS, a temática DH encontra em sua análise a luta presente e insistente pela representação legítima dos direitos, evidenciando o mundo, seus atores e contextos de força nas mentalidades e subjetividades (CANDAU, 2013); de vida-morte-vida do Educador (BRANDÃO, 1982); e de práticas possíveis para integrar os conhecimentos e as experiências a eles relacionados, permitindo que cada grupo faça sua própria avaliação da validade normativa, da exatidão e da universalidade declarada das leis internacionais de direitos humanos (MEINTJES, 2007).

---

<sup>5</sup> Inicialmente voltada à alfabetização de mulheres e crianças, o GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação –, é uma associação atuante até hoje em Porto Alegre, que orienta pesquisas sobre ensino-aprendizagem embasadas na Teoria dos Campos Conceituais e na definição de uma quarta teoria sobre o aprender, a saber o pós-construtivismo, ao lado do inatismo, do empirismo e do construtivismo.



Dentre os achados interessantes, a dissertação construída no mestrado sobre “Avaliando a Avaliação na Escola: as narrativas das práticas docentes no Ensino Fundamental I”, se converteu, pois, num interstício para ver/sentir o que a educação formal raramente consegue: envolver os docentes nas narrativas do contexto sobre o seu próprio fazer, refletindo sobre o que fazem, como fazem e sentem as suas práticas. A importância dessa observação para a formulação de pedagogias e as condições de realização e resultados, evidenciam o objetivo da EDH, declarado no documento DNEDH (2012): desenvolver condições para a garantia da dignidade humana, a partir do reconhecimento da pessoa e/ou grupo social como sujeito de direitos e desenvolvendo a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana.

O desafio posto para educar para os direitos humanos é, portanto, reconhecer a dinamicidade das relações, a imprecisão das fronteiras entre os direitos humanos e as outras áreas do conhecimento, e considerar a sua natureza contextual, focando nas experiências, necessidades e problemas específicos de seus participantes (MEINTJES, 2007, p. 133).

A partir dessas inquietações, surgiram os primeiros interesses e práticas voltadas a esse estudo no campo teórico-prático. Eu segui o fluxo da Educação em Direitos Humanos, sendo redirecionada para outro campo capaz de fazer conexões com essa realidade. Passei a estudar sobre as práticas em EDH, em 2013. Fui gestora de um projeto de Educação em Direitos Humanos no Ensino Fundamental por 8 anos, na rede particular de ensino, e participei de congressos e seminários, apresentando a experiência concreta com jovens estudantes da Educação Básica.

As formas de resistência às práticas que se intitulam de Educação para os Direitos Humanos são inúmeras, desde os estigmas de serem consideradas “para ladrão” e “esquerdistas”, até a construção de ambientes educativos que respeitem e promovam a EDH. Como afirma Meintjes (2007), na luta contínua pela dominação do outro, romper a demarcação e a construção dessa visão comum, distorcida e alienante na Educação, requer a necessidade de criação de pedagogias mais fortalecedoras. Um caminho fecundo é, pois, mergulhar na profundidade desse rio, re-encontrando os processos de constituição dos sujeitos e contextos, suas afluições e confluências nas múltiplas dimensões. Como profetizava Thiago de Mello (1981), seguir os rumos, mesmo a direção sendo a mesma, considerando os nascimentos, os leitões e os encontros com “as águas grandes do oceano sem fim”.

## 2 UM RIO CAUDALOSO CHAMADO EDH

Mudar em movimento, mas sem deixar de ser o mesmo ser que muda. Como um rio. (MELLO, 1981, p. 27)

**Figura 2: Manguezal do Itapicuru**



Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Com as linguagens racional/empírica e simbólica/mítica, pertencentes ao ser humano em todas as culturas (MORIN, 2005, p. 30) é proposto, com compromisso político e poético, pesquisar sobre as ecologias das práticas pedagógicas: (per)cursos narrativos de experiências de Educação em Direitos Humanos com um grande rio, que tem formas e fluxos e precisa gerar vida por onde passa.

O estado de poesia aqui será produzido pela anunciação de poemas e fotografias que representam um estado do ser, na perspectiva moriniana, em que a metáfora “ensaia traduzir a verdade da subjetividade” (MORIN, 2005, p. 35). Esse paradigma estético de análise – que aqui se apresenta – é um apelo à compreensão da Educação em Direitos Humanos “como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos...” (BRASIL, 2012a) que transcende a dimensão cognitiva e anseia por olhares diversos, fundamentados e que reintegrem os princípios de “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; democracia na educação; e sustentabilidade socioambiental” (Idem). Incorporar as outras dimensões da formação humana no direito ao conhecimento em EDH, enriquece o direito não só para o conhecimento, mas, igualmente, para a ação

sobre o contexto, sobre a sociedade, sobre a humanidade e a inumanidade<sup>6</sup>.

Na política de Educação em Direitos Humanos existem “movimentos em curso”<sup>7</sup> que levam e lavam; que crescem e decifram; que somem para aprender a voltar e cumprir o ofício; que aceitam as súbitas ondas e afloram a escondida verdade; que sabem seguir junto com outros; que constroem encontros; e que mudam em movimento. São essas forças de atração e repulsão que instigam a interlocução, a partir de ideias-que-atravessam a Educação em Direitos Humanos e fazem durar o tempo e os discursos que, por vezes, não se repetem, quando revelam as experiências, as intencionalidades e o marcos dessa cultura na Educação Básica.

A compreensão da política nesse estudo se ancora na oposição ao mito da neutralidade da educação como um quefazer puro (FREIRE, 1989, p. 23), assumindo a reflexividade e a criticidade como pontos de partida para pensar a escola e os contornos que adquire em direções controversas. Por vezes, fechadas em si, à medida em que seguem fluxos forjados; outras vezes ideologizadas nos currículos e práticas que consagram as formas tradicionais de “fazer escola”, sem considerar as heterotopias<sup>8</sup> (BERTICELLI, 1998); e ainda assim encharcadas de possibilidades para ações contra-hegemônicas.

A política, portanto, “irrompe e emerge para além das responsabilidades e hierarquias formais” (BECK, 1995) e ganha amplitude quando compreendida como decisões que devem ser formadas, elaboradas e transformadas em possibilidades para a ação. Em outras palavras, é mister mobilizar a perspectiva política para as práticas em EDH, porque envolvem a participação ativa dos cidadãos em direção a ampliação da ideia de cidadania. Esta, aliás, é a compreensão expressa no próprio parecer que regulamenta as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Textualmente:

---

<sup>6</sup> A inumanidade é questão que se coloca ao caráter humano diante de suas produções, “pois tudo o que fizeram foi aumentar os poderes dos homens sobre a natureza e sobre eles mesmos” (ATLAN, 2004). Para Atlan (2004), a ciência pode ser considerada uma das atividades mais características da espécie humana e a inumanidade consiste em desmitificar as paixões alienantes e as ilusões humanas que a própria ciência contribui para fomentar.

<sup>7</sup> Movimentos intercorrentes do rio declamados pelo poeta Thiago de Mello no poema “O Rio”, e que seguem e assemelham a política da EDH aos estados de acontecimentos e de poética da água.

<sup>8</sup> Termo empregado por Ireno Antônio Berticelli que aproxima a compreensão da educação acontecendo em “lugares”, em heterotopias que se multiplicam e exigem deslocamentos. Tal prerrogativa renuncia a convicções de que a verdade está num só lugar ou que existe algum lugar do aprender.

A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva, promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos se tornam possíveis através do diálogo e aproximações entre sujeitos históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado. (BRASIL, 2012a, p. 13)

Candau (2012, p. 21) destaca, para esse fim, o reforço urgente nas dimensões da EDH: formar cidadãos-sujeitos de direito; favorecer o processo de empoderamento na perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos socioculturais excluídos e discriminados; e educar para o “nunca mais”, que se traduz no resgate da memória histórica, rompendo a cultura do silêncio e da impunidade muito presente em nossa sociedade. É nesse sentido que a leitura política da Educação em Direitos Humanos – num contexto tão adverso de lutas e metamorfoseado em espaços tão plurais – precisa estar associada, sobretudo, a certas práticas de mobilização e de organização que exigem compromisso com o contexto de relações.

... o sujeito de direitos não é uma abstração formal. É uma construção relacional: é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença. A alteridade tem na diferença, na pluralidade, na participação, no reconhecimento, seu conteúdo e sua forma. O compromisso com o mundo como contexto de relações é, portanto, marca fundamental da subjetividade, que se faz fazendo-se com os outros, no mundo, com o mundo. (CARBONARI, 2011, p. 122)

Como construção relacional que se constrói e se socializa, a EDH torna-se um artefato potente para ações necessárias nesses tempos de mudanças intrigantes e de fluxos acelerados nas práticas pedagógicas, em que se clama por algo tão legítimo e aparentemente simples: a educação como direito humano para o desenvolvimento do ser humano.

Concomitante, a poesia como estado do ser que advém da participação, do fervor, da admiração, da comunhão, da embriaguez, da exaltação e, obviamente, do amor (MORIN, 2005) clamam, nesse estudo, por entrelaçamentos imprescindíveis para sentirpensar<sup>9</sup> essas dimensões que forjam formas e fôrmas, fluxos e

---

<sup>9</sup> Termo criado por Saturnino De La Torre, a partir do paradigma ecossistêmico e mais particularmente na Teoria Autopoiética de Maturana, para pôr em funcionamento a aprendizagem integrada, envolvendo conceitos, metáforas, imaginação, sentimentos, participação, debate e implicação. A inter-relação, a interatividade e a complementaridade são conceitos que nutrem o processo de *sentirpensar* e apontam para uma concepção integradora da realidade, onde o biológico, o psicológico e o sociocultural representam dimensões parciais de uma realidade complexa.

contrafluxos, quando falamos do ser humano e do direito à vida e à Educação.

Nessa perspectiva, não é possível prescindir da dialógica em movimento entre ciência e poesia, entre o racional e o que sempre foi (in)compreendido no âmbito da subjetividade, como campos fecundos em que, na diferença, se constrói o discernimento, ou seja, outro nome para a apreensão crítica do mundo (SODRÉ, 2012, p. 18). Assim, partindo da premissa de que a linguagem humana responde a necessidade de comunicação afetiva pelo prazer de se comunicar com o outro (MORIN, 2005, p. 46), a poesia encontra lugar – para além da expressão literária – e aciona a multidimensionalidade na formação do ser, o que implica em ultrapassar o político, uma vez que as leis históricas e os avanços da tecnologia afastam o homem do seu “eu”.

Nesses termos, as águas e todos os seus mistérios e deslumbramentos apresentados nas imagens e nas poesias nessa pesquisa têm “um corpo, uma alma e uma voz, que marcam a sua poética”, como proclamada por Bachelard (1989, p. 21). Não se trata da análise do rio como acidente geográfico, mas o convite é atravessar e ser atravessado – no lodaçal e na ludicidade – em movimentos que vão compondo os significados e sentidos que a EDH assume, assim como as possíveis relações com a natureza, com o próprio homem e o entorno, a partir de novas configurações ontológicas, poéticas, socioculturais e, portanto, éticas.

Nessa metaforicidade – que permite dar intensidade afetiva à inteligibilidade que ela apresenta, superando descontinuidades e o isolamento das coisas (MORIN, 2001, p. 92) – o rio assume a centralidade dessa pesquisa por assumir ser a própria Educação em Direitos Humanos sempre em ato, assim fluida, compósita de águas diversas, não raras marcadas por enchentes, secas e poluição oriundas das ações humanas. Responsabilidade que, claro, não nega a importância que o rio tem no ciclo da natureza e, mais especificamente, na vida humana. Mas que entrelugar é esse em que cabem o lodo e o ludo, que traz benefícios não só aos humanos, mas sofre com as barbaridades cometidas por eles? Que rio é esse que também é o não-lugar, quando há “todo o olhar vazio de quem por ele passa indiferente”<sup>10</sup>, como menciona o literato Quintana (1989) ao falar do jardim que existe e exala beleza solitária e de aparente inexistência? Seria a Educação em Direitos Humanos um lugar do sem-lugar?

---

<sup>10</sup> Trecho do poema *Jardim Interior*, em que o autor problematiza a existência de um jardim vinculado a existência humana.

Uma hipótese que essa pesquisa adota reside na investigação da Educação em Direitos Humanos nas práticas pedagógicas da Educação Básica como um epifenômeno<sup>11</sup>. Tal premissa se assemelha ao que Berticelli (2010), nomeou como um lugar tão privilegiado, tão especial, que não está em lugar nenhum de tão especial que é tal lugar. Como epifenômeno ou prática ativa ainda invisível no interior das práticas pedagógicas, a Educação em Direitos Humanos revela a sua existência nas regulamentações e documentos e enobrece o desafio de tornar as experiências que já existem visíveis, disponíveis e críveis, porque presentes. As ecologias das práticas pedagógicas é, outrossim, um caminho, uma via, um fluxo possível nessa correnteza de não reduzir a realidade ao que existe, ao que é visto e entendido ser de nossa compreensão.

Mas será esse sem-lugar, que conclama pela universalidade, apenas um efeito de uma política pública controversa, ocasional e manipuladora de visões de mundo em prol da homogeneidade, tão amplamente declarada nos acordos globais? Seria possível encontrar alternativas para expansão da EDH de modo consistente e sistemático, como propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos, regulamentada em 2012? Como não considerar as violentas margens que comprimem Educar em Direitos Humanos<sup>12</sup>, quando se impera a perspectiva das violações dos direitos e menos a educação e formação para atuar na vida?

Nessa perspectiva, a leitura política dos processos educacionais é primordial para que a EDH não perca suas especificidades na formação dos sujeitos e siga articulada e confluyente também em seu caráter político. Como assevera Candau (2012, p. 21) convencionou-se designar de práticas de Educação em Direitos Humanos as ações que envolvem educação cívica, educação democrática, educação em valores, educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, do meio ambiente, e até a sobrevivência do planeta Terra. São as dimensões de um jogo político plural, e de novas roupagens para velhos conceitos. Afinal, a quem interessa reduzir a Educação em Direitos Humanos “a um grande chapéu sob o qual podem ser colocados temas muitos variados, com os mais diversos enfoques?”

---

<sup>11</sup> Na tradução de Macedo (2010) um epifenômeno é designado como um fenômeno que, mesmo sendo aceito como algo que existe, não se apresenta de forma importante para compreensão de uma certa realidade.

<sup>12</sup> Uma alusão a célebre frase de Bertolt Brecht ao afirmar que “todo mundo chama de violento a um rio turbulento, mas ninguém se lembra de chamar de violentas as margens que o aprisionam.” (CITAÇÕES, 2019).

(Idem). Nessa mesma linha de pensamento, a quem pode interessar compreender a EDH como um rio de afluências (trocas, intercâmbios e interações) que precisa marcar sua existência como “presente” e disponível para enxergar melhor as suas margens, que ficam à margem das estruturas de poder da sociedade?

É nesse sentido que é preciso incluir o rio – a Educação em Direitos Humanos – no debate tão urgente e necessário na contemporaneidade, em que as suas margens estão estreitadas, sua travessia em ato, seus entornos aclarados e submersos, e suas águas carentes de embalos nas pesquisas e ações efetivas no âmbito da escola para a melhoria da qualidade da Educação Básica e, portanto, da vida.

Como o rio, a EDH se alarga e se estreita, se revela e se esconde no seu objetivo central de formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos “como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural” (BRASIL, 2012a, p. 21). Assim, poder olhar para os olhares que olham o rio, que olham para a Educação em Direitos Humanos como um epifenômeno ou o “inédito viável”<sup>13</sup>, é uma aposta credível de mergulho para a interioridade das práticas pedagógicas na Educação Básica, com suas teorias e princípios implicadores. Afinal, como avançar em novas compreensões sobre EDH, quando o aligeiramento das práticas pedagógicas prima por mais eficiência em resultados, enquanto as experiências permanecem mais desvanecidas e ausentes do processo educativo?

Assim, não basta olhar o rio, é preciso compreender a racionalidade preguiçosa e indagar-se sobre “os modos de produção de ausências” (SANTOS, 2007, p. 29) nos currículos da Educação Básica que impactam nas práticas em EDH. O que se ignora, se inferioriza, se particulariza e se revela improdutivo nas práticas sociais em EDH no âmbito da escolarização e não-escolarização? Essas formas de ausência revelam fragilidades que, não obstante, permanecem invisíveis, porque desprezíveis.

A compreensão sobre os cidadãos-sujeitos de direitos – como educadores e educandos que se afirmam – e sobre as práticas que socializam na Educação Básica podem encontrar interstícios para identidades educadoras que estão sendo reinventadas nos processos educacionais. É nessa perspectiva fluida, corrente e transbordante que se pretende analisar como as ecologias das práticas pedagógicas

---

<sup>13</sup> Expressão freiriana – presente na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) – que se traduz na ação crítica como viabilidade ao novo que pode surgir para romper as “situações-limites”, em que a dependência e a coisificação deixam os homens mais imersos que emersos no processo de humanização. Essa fronteira entre o ser e o mais ser implica diretamente na assunção do contexto, da historicidade e da mobilização para a ação.

expressam experiências de Educação em Direitos Humanos, nas suas dimensões e princípios, no contexto da atuação de mulheres engajadas na Educação Pública, na cidade de Salvador.

Para analisar as epistemologias capazes de novas posturas pedagógicas, a partir do reconhecimento dos princípios que norteiam a Educação em Direitos Humanos, fundamentados na mudança e transformação social, a pesquisa é organizada em sete capítulos como “porto de encontros”, em que as proposições epistemológicas e democráticas são problematizadas e se aproximam e/ou se encontram no trabalho docente.

O capítulo 1 – O Rio, a Pesquisadora e a EDH – se apresenta como preâmbulo das primeiras inspirações e relações de co-nascimento da pesquisadora com o objeto de estudo, a partir da imagem movente e poética de um rio que marca a sua existência e a dele, por onde passa. Esse debate inicial sobre a natureza e as especificidades das práticas pedagógicas encontram as primeiras embocaduras nas histórias de vida, em seus marcos singulares.

O capítulo 2 focaliza o debate sobre a Educação em Direitos Humanos, sendo rio, numa perspectiva relacionada à sua multidimensionalidade: política e poética. Esse encontro possibilita assinalar os contornos da temática e a urgência por um fluxo possível para a expansão da EDH em seus princípios e dimensões.

O capítulo 3, intitulado “A metaforicidade como halo de significações” apresenta a delimitação temática, a problematização, os objetivos e metodologias da pesquisa, tendo como pano de fundo a metaforicidade do rio em sua composição. Discute a relevância e a pertinência de se problematizar as práticas pedagógicas, sob o paradigma da complexidade, e suas articulações para conhecimentos e ações ecologizadas em EDH, como um grande ecossistema.

O capítulo 4, denominado “Como/com o Rio: notas sobre formas e fluxos da EDH”, designa como a EDH se expressa nas 51 dissertações do banco de dados da CAPES, cujo filtro consta a expressão Educação em Direitos Humanos. As formas e fluxos das pesquisas realizadas, no período de 2016 a 2019, foram separadas por unidade-temática e rastrearam as forças que identificam os discursos da EDH no campo epistemológico, em diálogo com os autores estudiosos da temática: as concepções da EDH; a formação dos professores; os princípios e fundamentos que regulam a EDH; as contribuições para pensar a EDH em sua dimensionalidade; e as formas multifacetadas e seus contornos.



O capítulo 5 focaliza nos esquemas autogeradores das entrevistas feitas com as mulheres-afluentes. O percurso de vida individual das mulheres-afluentes é ponto de análise em relação a infância, formação, vida profissional, engajamento na Educação Pública e espiritualidade, demarcando algumas comunalidades com a prática pedagógica, em seu planejamento e sua efetivação.

O capítulo 6 apresenta a análise das práticas pedagógicas das mulheres como confluências do Rio EDH, privilegiando dois pontos significativos: o âmbito dos registros nas súmulas pedagógicas; e o âmbito das narrativas como as representações que as mulheres-afluentes mantêm com o quefazer docente e as finalidades do ensino. Outrossim, as narrativas das práticas pedagógicas encontram no trabalho das mulheres-afluentes as ações ecologizadas potentes que colocam em evidência a adesão a EDH, em suas contradições e tensões.

Por fim, o encontro das proposições desse estudo com o Rio Educação em Direitos Humanos encerra o conjunto das questões abordadas com base nos (per) cursos de vida e nos (per) cursos teóricos construídos ao longo da jornada. As considerações finais retomam as filiações do rio, em seus princípios e dimensões, e fazem eco e ligações a outras proposições ricas, complementares e necessárias ao trabalho docente em prol da Educação em Direitos Humanos.

### 3 A METAFORICIDADE COMO HALO DE SIGNIFICAÇÕES

Como um rio, que nasce de outros, sabe seguir junto com outros sendo e noutros se prolongando. (MELLO, 1981)

**Figura 3: Embocadura do Itapicuru**



Fonte: Fotografia tirada pela autora.

A metaforicidade como “halo de significações” é expressão designada por Morin (2002, p. 35) e circunda cada palavra e enunciado que ensaia traduzir a verdade da subjetividade. Como o entrelaçamento e reconhecimento da existência dupla do estado prosaico, que é o estado prático que abarca o cotidiano humano; e do estado poético, “produzido pela dança, pelo canto, pelo culto, pelas cerimônias e, evidentemente, pelo poema” (MORIN, 2002, p. 36), a metaforicidade se instaura como um modo específico e exigente de conhecer o mundo como um ato comunicante que, com o conhecimento lógico-racional, possui outras maneiras e cantos perdidos e/ou não-encontrados.

Partindo da compreensão do macroconceito da ecologia como ciência das relações (MORAES, 2004, p. 82), a noção de ecologia aqui implicada compreende as interlocuções, as ações e a rede de relações que existem dentro de um ecossistema. Como um ecossistema, as práticas pedagógicas na Educação Básica clamam por conjunções ecológicas, quando não conseguem responder aos projetos de unificação, de tecnologização, e de formação humana.

Para Morin (2007), o jogo das interações múltiplas da própria sociedade desviou as ações humanas de seus objetivos, eliminando a consciência, o sujeito e a liberdade em proveito de determinismos. Esse jogo ético, político e científico põe em causa as forças sociais organizadas que se apropriam da ideia desintegrada de homem para contextualizar e globalizar os saberes. Os novos acordos que regem a

educação, a exemplo da BNCC (BRASIL, 2017) e do Pacto Global de Educação (ANEC, s.d.), mostram o “comum” globalizado e performático.

No fim, a única coisa que parece ter se globalizado é a sensação de que quase todos nós perdemos. Em poucos anos, a ordem de abrir as fronteiras e o fascínio de se conectar com o distante se converteram em desejos de desglobalização. Os ingleses votaram a favor de deixar a União Europeia. Outras fraturas dividem essa união regional: entre o este e o oeste, entre o norte e o sul pelo Euro, assim como diversas maneiras de lidar com a estagnação e a agitação social (CANCLINI, 2021, p. 15).

Sem a pretensão de escapar ao “desprestígio da globalização” (CANCLINI, 2021), o conceito de ecologia também se alarga, para romper com estruturas de teorias e narrativas que consideram a natureza e o homem como partes. Sair desse modo “*stand by*” de pensar as práticas pedagógicas é uma convocação para sair de si, estar exposto e disposto a perceber o mundo físico, o mundo químico, o mundo vivo que reside no interior de cada um, assim como a condição da separação por meio do pensamento, da consciência e cultura (MORIN, 2001, p. 37).

Desta forma, a estrutura que dá sustentação a essa investigação se ancora no Paradigma da Complexidade, na confluência de olhares, conceitos e ideias advindas dos diversos campos do saber. Tais princípios são capazes de gerar novas formas de compreensão, a partir de uma metodologia mais coerente e aberta que compreenda a rede de relações e as múltiplas realidades existentes. Essas instigações confirmam a urgência de novas articulações para conhecimentos da Educação como grande ecossistema, em que as ações ecologizadas retomam os diálogos e catalisam os processos educacionais importantes no desenvolvimento humano.

Os macroconceitos ou a dimensão ecologia-educação se traduz, assim, em movimentos dinâmicos, em fluxos nutridores das práticas de Educação em Direitos Humanos, por vezes dispersas e compartimentadas. Compreender a ecologia, portanto, é reconhecer a dimensão relacional, democrática, libertadora, antropológica e social coletiva, “comprometida com a reforma do pensamento humano e com a abertura do coração” (MORAES, 2004, p. 220) a favor da vida, considerando os ecos lamentáveis produzidos pelas “verdades biodegradáveis e falíveis” (MORAES, 2004, p. 129).

Considerando, portanto, a perspectiva complexa, relacional e dialógica, o prefixo “eco” ainda assume nessa pesquisa, a definição de ser “o que se acolhe, se aceita bem” (ECO, 2021). Nessa acepção, a EDH não pretende ser a representação do mundo, mas uma nova reverberação, num cenário plural e heterogêneo, para as

afluências possíveis que referenciam os contextos de vida das pessoas, as possibilidades de reinvenção das experiências e novos manifestos em favor da vida.

Quando a natureza é incluída no debate – como um todo integrado que se compartimentaliza para estudo –, *ser com o rio* é a possibilidade de integrar a existência a partes que se distenderam, partes que romperam e seguem o curso. Nem sempre a EDH segue o fluxo em prol das novas perspectivas para a qual foi criada, mas se ramifica em outras regulações que elucidam o papel ativo dos cidadãos e, por ora, reforçam os contextos ideológicos e perversos da Educação para assegurar a sua salvaguarda.

As primeiras instigações hipotéticas desse estudo retomam e ampliam, portanto, os resultados de pesquisas sobre EDH na Educação Básica, para olhar com olhos novos as pedagogias que se instauram em atos pedagógicos e democráticos pela Educação em Direitos Humanos. Como processo inconcluso, a EDH pode ser investigada em âmbitos de ressurgência de práticas para agregar contribuições científicas e metodológicas à tarefa de contribuir para a efetivação da educação como direito, não como privilégio humano. Mais do que explicitar as artimanhas que tornam a EDH visível nos projetos educativos, é mister explicitar as proposições que lançam os desafios pela profundidade e superam as fachadas e superfícies, sendo molas propulsoras para compreender e avançar em novos conhecimentos e sensibilidades que enfatizem o estado de inter-relação e de inter-dependência entre os seres humanos, considerando a dimensão ecológica e sistêmica da vida.

Essa dimensão ecológica e sistêmica tende a ser mais integradora e questionadora das formas de poder que sustentam as sociedades e as instituições organizacionais por elas criadas, implicando novas formas de expressão da EDH como processo que interessa ao campo educacional como criação / alteração / socialização de práticas politicamente valoradas.

### 3.1 A NASCENTE DO RIO-PESQUISA: DELIMITAÇÃO TEMÁTICA

As Ecologias das Práticas Pedagógicas e os (per)curso narrativos de experiências em EDH de mulheres engajadas na Educação Pública, na cidade de Salvador, é a delimitação temática desse estudo. No título escolhido há a presença intencional dos termos “percurso” e “curso”, visto que o rio possui um curso fluido e,

nesse caso, implicado pela trajetória de quem por ele navega, o que caracteriza metaforicamente o seu percurso. Nessa perspectiva, os cursos do Rio-EDH serão representados pelas narrativas e experiências de cunho pessoal/coletiva dos percursos das práticas pedagógicas das autoras-docentes.

Essa temática evoca um lugar especial no contexto da cidade de Salvador, ao asseverar sobre a realidade da Educação no Estado da Bahia, no ano de 2021; e a revisitação à feminização histórica do Magistério como “uma referência onde se cruzam muitas histórias de vida tão diversas e tão próximas” (ARROYO, 2002, p. 14), numa configuração ainda carente de condições de trabalho, de plano de carreira e de salários dignos.

De acordo como os gráficos publicados no Censo Escolar, em 2021, no Estado da Bahia, foram registradas 130.947 docentes-mulheres atuando na Educação Básica, conforme a demanda de matrículas de cada etapa. Dessas mulheres, 29.189 atuaram na Educação Infantil; no Ensino Fundamental, atuaram 84.345 mulheres, sendo 45.202 nos anos iniciais e 39.143 nos anos finais; e um total de 17.413 atuaram no Ensino Médio.

**Tabela 1: Número de docentes na educação básica, segundo a faixa etária e o sexo**

Idade/ Faixa etária	Ed. Infantil		Anos Iniciais EF		Anos Finais EF		Ensino Médio		Total	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
25 anos	40	758	226	1 093	556	916	151	155	973	2 922
25 a 29 anos	95	1 605	508	2 622	1 301	2 128	969	1 046	2 875	7 401
30 a 39 anos	297	7 304	1 706	11 611	4 876	9 888	3 692	4 858	10 571	33 661
40 a 49 anos	311	11 458	2 404	18 258	6 896	15 865	3 783	6 011	13 394	51 592
50 a 59 anos	149	<b>6 875</b>	991	<b>9 892</b>	3 112	<b>8 782</b>	2 491	4 297	6 743	29 849
60 anos ou mais	25	1 188	137	1 726	672	1564	872	1 046	1 706	5 524
Total	917	<b>29 189</b>	5 972	<b>45 202</b>	17 413	39 143	11 964	17 413	<b>36.260</b>	<b>130 947</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

A predominância de docentes-mulheres (78%), na Educação Básica, demarca o movimento histórico da feminização do Magistério, pois permite a constatação sobre a permanência no ofício, após a aposentadoria (4%); e a proximidade do fim de carreira, compreendendo 23% das mulheres na faixa entre 50-59 anos.

Analisar a realidade da distribuição dos docentes do Estado da Bahia nos diferentes segmentos da Educação Básica, conforme os gráficos em anexo, é alargar

as leituras sobre a condição feminina e as práticas pedagógicas no exercício do Magistério, incluindo as diversas manifestações e experiências de exploração do trabalho feminino. Como coletivo na representação social, a feminização do Magistério encontra imagens e autoimagens diversas, impregnando as práticas de saberes do ofício, compreendido como “uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano” (ARROYO, 2002, p. 47).

Reconhecer as mulheres-engajadas no contexto da Educação Pública confere a seus itinerários o empoderamento na perspectiva do reconhecimento e de reinvenção das suas práticas, como oficinas de aprendizagens que extrapolam o ofício da docência e se expandem para o lugar da formação. Esse território de luta e tensões na garantia dos direitos dos docentes é, portanto, outra qualidade às lutas em defesa da Educação em Direitos Humanos.

Em adição, banhar-se nesse rio de práticas pedagógicas eminentemente femininas, requer desejos, sensibilidade, esforços, buscas, transformações, transposições e rompimentos para o compromisso efetivo com a vida. Assim, as travessias das práticas pedagógicas se revelam como fundamentais para assegurar os direitos e construir identidades reinventadas de mulheres-educação-sociedade, para além dos descritos e regulamentados pela lei. Como afirma o professor Dalmo Dallari

Os estudos e as discussões sobre direitos humanos são importantes na medida em que contribuem para afastar obstáculos à sua efetivação ou para estimular sua defesa, o que só acontece quando, além do interesse teórico, há um efetivo compromisso com a prática. (DALLARI, 2004, p. 10)

Nessa nota, o efetivo compromisso com a prática retoma as discussões propostas por Paulo Freire (1996) sobre “pensar a prática é pensar certo”, vinculando-se a proposição possível de novas representações que podem ajudar as narrativas docentes, as reflexões, as aprendizagens e as construções teóricas sobre Educação em Direitos Humanos.

### 3.2 O LEITO DO RIO-PESQUISA: PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS.

*Ser com o rio*, na perspectiva do trabalho colaborativo, fluido e abrangente; e *ser como o rio* que transcende os contornos e gera vida por onde passa é a epistemologia do tecer juntos que urge nesse estudo. Com o enfoque nas práticas

pedagógicas – que (trans)formam as pessoas e os espaços de aprendizagem –, considerando a integração entre o sentir, o pensar e o atuar (MORAES, 2004), é possível instituir fluxos mais fluidos, em que a EDH se estabeleça como epistemologia urgente para as relações de diálogo e cooperação que precisam ser estabelecidas no âmbito da Educação. Sobre as implicações epistemológicas e pedagógicas significativas, Moraes (2004) destaca:

Um dos aspectos importantes é o reconhecimento de que aprendizagem e comportamento pertencem ao domínio das relações do organismo e não somente a ele, já que os processos são co-determinados. Se pertencem ao domínio das relações, isto significa que o comportamento ou a conduta é um a expressão das interações vividas, das circunstâncias criadas, das relações sujeito/meio, do contexto e da rede de atividades neuronais que se estabelecem num determinado espaço/tempo. (MORAES, 2004, p. 44)

Nesse estado de interpretação da realidade, como sujeito de direitos, ancorados no movimento sinuoso de ser/sendo, pergunta-se: como as práticas pedagógicas de mulheres engajadas na educação pública expressam experiências de Educação em Direitos Humanos, na cidade de Salvador?

Um dos pontos importantes, portanto, é olhar para a regulamentação e para as experiências, suas formas e fôrmas, seus fluxos e influxos, para teorizar o conceito e entender o que o discurso EDH responde ou esconde como política pública. O objetivo geral na investigação desse objeto, a partir das intencionalidades presentes nos documentos que regulam a EDH – quer invisíveis ou renomeadas nas práticas pedagógicas pelos educadores – é analisar como as práticas pedagógicas de mulheres engajadas na educação pública expressam experiências de Educação em Direitos Humanos, na cidade de Salvador.

Para essa análise, algumas indagações encontram ressonância e necessidade de aprofundamento da temática apresentada para encontrar princípios comunicativos de disjunção, conjunção e implicação (MORIN, 2001, p. 114), tais como: quem são os sujeitos-docentes e quais as concepções e percepções têm dos princípios e dimensões da EDH na relação com as suas práticas pedagógicas e teorias subjacentes? Quais as formas e fôrmas da EDH nas práticas pedagógicas são tensionadas pelas educadoras? De que modo os fluxos que as práticas pedagógicas assumem podem concorrer para o empoderamento, formação e transformação social em prol da aprendizagem democrática-cidadã?

Sendo assim, tal estudo empreende os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar e analisar os fundamentos teóricos sobre a Educação em Direitos Humanos, a partir da curadoria das produções científicas e dos documentos que legislam sobre essa política na Educação Básica.
- 2) Conhecer os (per) cursos de vida e de profissão das mulheres engajadas na Educação Pública na cidade de Salvador, em diálogo com a experiência em EDH.
- 3) Identificar as práticas pedagógicas de autoria e autorização das mulheres engajadas na Educação Pública e suas relações com a EDH, em seus princípios e dimensões.
- 4) Conhecer o enfoque globalizador que enuncia as práticas pedagógicas, a partir das concepções de educação, de homem, de aprendizagem e de ensino.
- 5) Analisar as narrativas das mulheres-engajadas na Educação Pública sobre as práticas pedagógicas, identificando as disjunções, conjunções e implicações com as dimensões e princípios da EDH.
- 6) Estabelecer os constructos teóricos, sob o paradigma da complexidade, que permitam aproximações entre as práticas pedagógicas e a efetivação da Educação em Direitos Humanos, nos seus princípios e dimensões.

### 3.3 AS AFLUÊNCIAS E CONFLUÊNCIAS DO RIO-PESQUISA

Com cursos de águas menores, os afluentes são como oferendas que desaguam no rio principal, estabelecendo ligações (confluências) até chegar à desembocadura. Os afluentes estão ligados ao rio, sem desfazer-se e desfazendo-se; e contribuem com o volume da água, nutrindo o rio e nutrindo-se. Nessa perspectiva, as afluências do rio chamado Educação em Direitos Humanos encontram-se referendadas em alguns princípios e dimensões que orientam as práticas pedagógicas, em prol da formação dos sujeitos de direitos, do empoderamento e da transformação social.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a), a dignidade humana, a igualdade de direitos, o



reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade e a sustentabilidade socioambiental são os princípios que devem orientar as práticas da EDH. Tais princípios, aparentemente disjuntos, podem ser compreendidos como os integrados, recorrentes, coerentes e coletivos, como afirma Magdenzo (2005, apud CANDAU, 2013, p. 64-65). Nessa perspectiva, os princípios da EDH não são partes, mas a sua própria filiação.

Decerto, o desafio para a efetivação da EDH compreende a retomada das aprendizagens que envolvem a sensibilidade, as mentalidades, as atitudes e comportamentos; as estratégias didático-pedagógicas mais dialógicas e referendadas por situações do cotidiano; e a construção coletiva do conhecimento, o que caracteriza o paradigma da complexidade. Como ponto de ligação, de confluência, é possível destacar a história de vida, a formação dos educadores, a socialização das experiências, a compreensão ampla da participação democrática requerida pela EDH e os marcos teórico-práticos do diálogo para o reconhecimento e valorização das diversidades. Tais desafios são expressos no relatório do parecer homologado pelo Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A aproximação da Educação em Direitos Humanos e o paradigma da complexidade instauram, assim, pontos de encontro, nessa pesquisa, por reconhecer, como afirma Morin (2007, p. 192) a estratégia” como a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação”. As estratégias, por sua vez, estimulam processos que articulam teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas (SACAVINO, 2008).

A referência na realidade é que permite analisar, além dos princípios citados, as diferentes dimensões da EDH nos processos educativos. Candau (2008) designou como ativas as estratégias capazes de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores sociais. É nesse contexto que o compromisso histórico e ético com a EDH inclui a relação auto-eco-organizadora “profunda e íntima com o meio ambiente” (MORIN, 2007, p. 193) e a experiência como espaço de ação-reflexão sobre o compromisso com a democracia e cidadania ativa (SACAVINO, 2008).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), no art. 22., a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da

cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Nessa direção, o desenvolvimento das práticas pedagógicas tem como foco a formação docente em suas afluições: como compreender o ser humano no processo educativo em devir, como direito? Para qual educação o ser humano é redirecionado? E como a palavra direito se ressignifica quando se compreende o humano em formação?

As experiências em EDH evidenciadas pelas docentes têm um potencial formativo nessa pesquisa, em que a entrevista narrativa se mostra como uma via afluyente, aberta em formas, fluxos e tintas a se constituir, a se definir, a se (des)territorializar nas práticas pedagógicas.

A proposição de utilizar as narrativas das mulheres no refinado estudo, portanto, emerge como potencialidade e possibilidade de constituição de novos referenciais de análise da EDH, conjugada com a questões relacionadas ao conhecimento, aos saberes, aos sentimentos e ações dos autores imersos na formação. A travessia, na acepção poética cunhada por Carlos Skliar (2014, p. 26), “não pretende ser meta e nem finalidade, mas duração da continuidade”, em sua relação com espaço e tempo. Espaço compreendido como encontro com as mulheres-afluentes; e o tempo ampliado para as histórias de ambas no processo de formação.

Assim, a travessia se institui como o pano de fundo fluido dessa análise, quando a navegação nesse rio – intitulado Educação em Direitos Humanos – acontece privilegiando não só a revisão da regulamentação, mas a socialização de experiências a partir das narrativas de práticas pedagógicas capazes de significar as questões que se impõem como desafio às leituras da EDH; e as novas bases epistemológicas que fundamentam os projetos de futuro das sociedades atuais.

Nesses termos, a travessia se reveste como ato incompleto, inacabado e de múltiplas perspectivas, em que o fenômeno das práticas pedagógicas é tangenciado, ampliado e conectado à “duração da continuidade” e a formação dodiscente, convocando a retomar o que já foi pensado e sentido para avançar com as “novas formas, com as novas tintas, com os olhos em Sabedoria”<sup>14</sup> (MEIRELES, 1986). Tendo como referência a particularidade, a multiplicidade, a fratura e a contradição, Squire (2014) explicita:

---

<sup>14</sup> Trecho de Cânticos XXI, escrito pela autora Cecília Meireles (1927), e que faz referência às permanências e mudanças no/do mundo, assim como a emergência de novos olhares e sentidos.

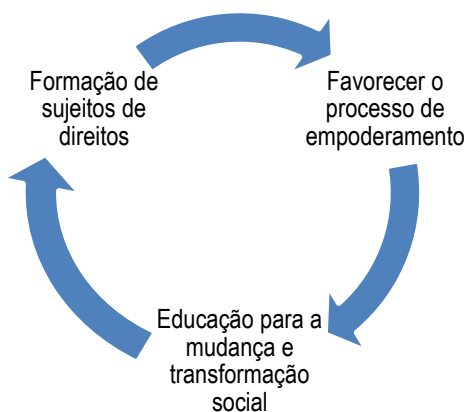
(...) é o fato de as narrativas estarem arraigadas no particular que lhes permite trazer para a pesquisa fenômenos que são novos, ignorados ou recalcitrantes devido à sua complexidade e opacidade. É essa particularidade arraigada que permite à pesquisa das narrativas tornar-se mais ou diferentemente transferível, construir heurísticas melhores (SQUIRE, 2014, p. 273-276)

As novas bases epistemológicas também convocam a olhares e sentidos outros para as ações didáticas que ocorrem no interior das práticas pedagógicas. Será mesmo possível “sentirpensar” a educação como essa realidade “que muda em movimento, mas sem deixar de ser o mesmo ser que muda” (MELLO, 1984), a partir de ações integradas? Quais implicações e ações dessa maneira de pensar? Como a Educação em Direitos Humanos vai sendo pensada e experimentada pelos/com os sujeitos que vivem experiências num movimento intenso de humana docência / discência / decência?

Nessa perspectiva, os percursos e experiências de três mulheres educadoras serão apresentados como as afluências-oferendas do rio Educação em Direitos Humanos como sua própria filiação.

A escolha das mulheres se apresenta nessa pesquisa, portanto, a partir das histórias de vida implicadas com/pela Educação Pública, nas três dimensões da Educação em Direitos Humanos, citadas por Vera Candau (2012, p. 21-22): a formação de sujeitos de direitos; o favorecimento do processo de empoderamento; e a educação para a mudança e transformação social.

**Figura 4: Dimensões da Educação em Educação em Direitos Humanos**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Vera Candau (2012).

Consciente da imbricação das três dimensões da EDH – formação, empoderamento e transformação social –, as mulheres-afluentes da pesquisa foram selecionadas, a partir dos seguintes critérios-questionamentos: quem é responsável

pela matriz de gestão do processo de formação dos professores da Educação Básica, na Cidade de Salvador? Quem é a mulher soteropolitana que virou notícia ao ser agraciada com devidas e pertinentes homenagens – pelas Secretarias de Administração Penitenciária e Ressocialização (SEAP) e Secretaria de Educação da Bahia (SEC) –, por atuar como docente de pessoas privadas de liberdade, num colégio situado na Penitenciária Lemos Brito, em Salvador? Que práticas pedagógicas desenvolve a líder do movimento social que empreende e atua na defesa e promoção dos DH, favorecendo o processo de empoderamento de mulheres?

Com esse recorte, o perfil das mulheres se define nessa pesquisa, por considerar a liderança nas práticas que desenvolvem e executam desde a construção, implementação até a disponibilização de acesso às informações construídas.

#### Quadro 1: Perfis das mulheres-afluentes

##### Mulher-afluente Ileusa

- Pedagoga, Educadora Empreendedora e Gestora da empresa responsável pelo processo de formação de professores no município de Salvador. Possui Mestrado e Doutorado em Educação (UNEB). Desde criança sonhava em ser professora. Atuou como Gerente de Ensino, Coordenadora Pedagógica, Diretora de Departamento e Assessora, além de Secretária da Educação de um município baiano. Tem mais de vinte anos engajada em ações pela Educação Pública, transformando práticas pedagógicas dos educadores. Atualmente, é a criadora de uma Comunidade Professor-Mentor.

##### Mulher-afluente Anila

- Pedagoga. Servidora do Estado e Docente de uma escola situada na Penitenciária Lemos Brito, em Salvador. Trata-se da única escola pública no presídio de Salvador. Em 2021, a docente foi agraciada com devidas e pertinentes homenagens pelas Secretarias de Administração Penitenciária e Ressocialização (SEAP) e Secretaria de Educação da Bahia (SEC) pelo trabalho desenvolvido em prol da inserção de pessoas privadas de liberdade.

##### Mulher-afluente Male

- Professora do curso de idosos. Assistente Social. Diretora Administrativa de uma ONG, em prol do combate às formas de preconceito. Especialista em Trabalho, Sociedade e Família. Líder-Voluntária de instituição, cujo trabalho é desenvolvido num lar de idosos. Membro de pesquisa de uma sede de referência em desenvolvimento e humanidade, que investiga e atua na defesa e promoção dos direitos humanos e assessoria para políticas públicas e cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das indagações foi possível chegar aos (per)cursos que selecionam as três mulheres-educadoras atuantes na Educação, estabelecendo lugares de

encontro de palavras e práticas, de experiências e relatos.

O critério de seleção da primeira mulher-afluente baseou-se no trabalho de gestão que a docente-empresária desenvolve na/pela formação dos professores que atuam na Educação Pública, na Cidade de Salvador. Em parceria com uma editora, a empresa que gerencia, na ocasião, foi contratada pela Prefeitura da Cidade de Salvador para implementar ações em benefício da formação dos educadores que atuam no Ensino Fundamental, nas diversas escolas da cidade.

A segunda mulher-afluente atua como docente na Educação de Jovens e adultos (EJA) numa escola pública na Penitenciária Lemos de Brito, em Salvador. Com o foco no direito ao ensino gratuito que deve ser assegurado aos que estejam em privação de liberdade, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e a Lei de Execução Penal (nº 7.210/1984), o trabalho da docente se coloca com o duplo desafio de anunciar as possibilidades de aprendizagens da população prisional, como direito inerente ao processo de transformação humana mesmo diante das constantes e graves violações de direitos; e denunciar tentativas de minimizar, reduzir ou atribuir outro sentido à Educação que não aquele que lhe é inerente. Nesse espaço, a educação, enquanto processo de socialização, enseja por práticas pedagógicas de transformação para a construção de sociedades democráticas e humanas.

A terceira mulher-afluente foi selecionada a partir da sua atuação nos movimentos sociais, em especial, na organização e promoção de curso preparatório para atuar com o idoso. Como voluntária de uma ONG, a docente se reconhece como integrante de movimentos sociais, mulher empoderada e engajada na luta pela proteção e efetivação dos DH.

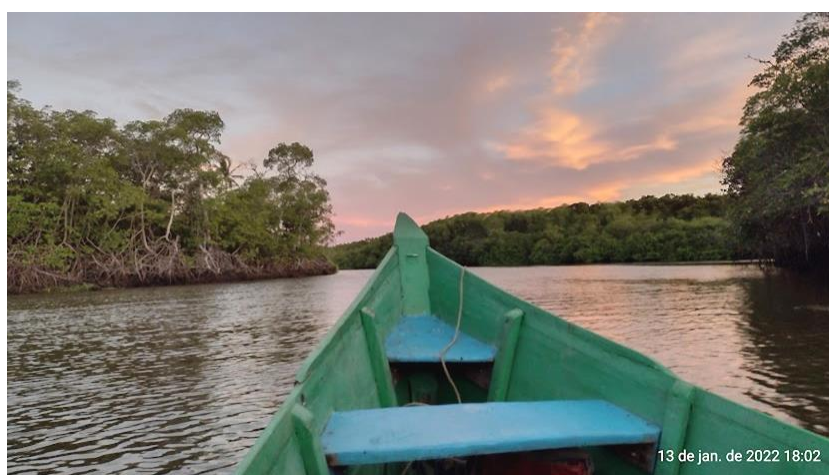
Os critérios de escolha das três mulheres-afluentes estão, portanto, associados às dimensões da EDH que aqui se apresentam de forma integrada: formação, empoderamento e transformação social. A partir da implicação dessas mulheres no exercício da docência e existência, seus sonhos e metas, as atividades, singulares e/ou coletivas expressam a EDH no âmbito da docência, seus “há lugares” nas práticas pedagógicas.

Como afirma Candau (2013, p. 69), explicitar os modelos educativos vivenciados pelos professores é um caminho promissor para o questionamento do vivido e o modo de configurar as práticas educativas em EDH de modo consciente, reflexivo e coerente.

#### 4 COMO/COM O RIO: NOTAS SOBRE FORMAS E FLUXOS DA EDH

Ser capaz, como um rio que leva sozinho a canoa que não se cansa de servir de caminho para a esperança. E de lavar do límpido a mágoa da mancha, como o rio que leva, e lava. (MELLO, 1984)

**Figura 5: Fluxo do Itapicuru**



Fonte: Fotografia tirada pela autora.

“Com o rio” é o título do poema do autor Thiago de Mello (1981) que descreve o estado de acontecimentos de um rio, a partir da sua existência causada e causadora. Nas inter-retro-ações entre o rio e a Natureza, as necessidades e êxtase se complementam e eles, rio e Natureza, se tornam um só. Metaforizar o rio se reveste de indicadores das formas e fluxos da Educação em Direitos Humanos, como dispositivos entretecidos de movimentos e, portanto, constituintes e constituídos de vida.

A gravidade move a água do rio e causa o seu fluxo. Para o rio, a água é a energia que o direciona para seguir irrigando margens, desgastando erosões. E para a água, o rio é o canal, por onde pode fluir e realizar o seu ofício de gerar vida. E para ambos, rio e água, a relação de inseparabilidade com o meio ambiente é constituinte, uma só.

Como elementos do espaço, o homem e o rio, as instituições e o Estado se movimentam e “a cada momento histórico, cada elemento muda seu papel e a sua posição no sistema temporal e no sistema espacial e, a cada momento, o valor de cada qual deve ser tomado da sua relação com os demais elementos e com o todo.” (SANTOS, 2014b, p. 20). E, assim, é possível afirmar que o fluxo que se abre nessa

pesquisa é uma forma de perspectivar a EDH, a partir do que está regulamentado e prescrito. O que preconizam os documentos da EDH como movimento alternado para a efetivação da EDH no território das práticas pedagógicas?

Educação em Direitos Humanos. Direitos Humanos na Educação. Educação sem Direitos Humanos? Direitos Humanos sem Educação? Direitos Humanos a partir da Educação? Educação a partir de Direitos Humanos? Quais Educações? Quais Direitos Humanos?

As indagações instigam ao exercício primeiro do discernimento que é preciso ter, quando se assevera sobre Educação em Direitos Humanos. Separadas, essas palavras carregam consigo conceitos polissêmicos e complexos, marcados por “símbolos” universalistas legalizados e que se tornaram imperiosamente debatidos. Juntos, tais vocábulos podem assumir conotações variantes, abreviados ou justapostos que carecem de análises, pois tendem a pretensões monoculturalistas, embora carreguem consigo “horizontes humanos além das leis do capital e seu mercado de bens, serviços e trabalho.” (SODRÉ, 2012, p. 14).

Sabendo que os sentidos não estão somente nas palavras, mas nas interlocuções, nas ações e relações, as palavras Educação e Direitos Humanos dizem muito ao longo da história, construindo um conjunto de articulações políticas que ressignificam seus conceitos nos territórios, aqui compreendidos como espaços afetados pela presença humana e pela teoria das forças, das linhas de tensão e atração presentes no laço invisível que desenha um lugar comum (SODRÉ, 2012, p. 74). Como afirma Sodré (2012, p. 113), “a educação fala de si mesma e pode falar tanto e de tal maneira que a pedagogia não rara envereda conceitualmente pelos caminhos de uma teoria do ensino, independente daquilo que se tem a ensinar.” Em adição, a expressão direitos humanos é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana para existir, se desenvolver e participar plenamente da vida (DALLARI, 2004, p. 12). Ambos, educação e direitos humanos, estão enredados conceitualmente e urgente é compreender o todo integrado que compõe esse processo-alvo de pesquisas, debates, interesses e controvérsias.

Se por um lado, os direitos humanos são invocados a dar respostas como política progressista e emancipatória, no duplo contexto das globalizações (SANTOS, 1997, p. 3); por outro, sua incompletude e seu inacabamento revelam a sua simetria fragmentada, individualista e constituinte de interesses dos governos para os acordos assumidos no âmbito da política internacional de direitos humanos.

(...) os direitos humanos são incompletos na medida em que não estabelecem a ligação entre a parte (o indivíduo) e o todo (o cosmos), ou dito de forma mais radical, na medida em que se centram no que é meramente derivado, os direitos, em vez de se centrarem no imperativo primordial, o dever dos indivíduos de encontrarem o seu lugar na ordem geral da sociedade e de todo o cosmos. (SANTOS, 1997, p. 24)

Nesse sentido, examinar as questões vinculadas aos direitos humanos no campo educacional também exigem desafios conceituais. Mas de que direitos humanos estão a versar? Como gerir (nossa) vida em consonância com Direitos Humanos? Como a EDH se movimenta e segue o seu curso?

Restringida a escolarização obrigatória, a Educação, por sua vez, tende a ser encarada como igualmente fixa, abstrata e absoluta e, contraditoriamente, requer explicações mais do que as fornece (DALE; ROBERTSON, 2011, p. 354). E é nesse contexto que, ao longo do tempo, a escola vem se configurando como um território privilegiado, onde se definem ações institucionais e práticas dos direitos humanos nem sempre formuladas conscientemente nos currículos. As temáticas sociais invadem a escola e o compromisso de transmitir conhecimentos e contribuir para a tomada de consciência das semelhanças e interdependência de todos os seres (DELORS, 1998) é sempre aberto para inserções que apontam as amplitudes das temáticas relacionadas à Educação em Direitos Humanos.

Problematizar as práticas pedagógicas é, portanto, um compromisso político e ético do pesquisador para a interpretação e compreensão das novas significações que emergem do estado de reflexão-ação – sem a pretensão ilusória de ser consciente da “vacuidade do mundo e da plenitude que propicia vida” (MORIN, 2005, p. 9).

De forma apriorística, é possível atribuir sentidos comuns e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz Educação e Direitos Humanos. Não raro, até mesmo considerar as mesmas intencionalidades nos vocábulos, quando se recorre aos significados e às lutas históricas desses processos. Mas, ao conceber a educação como processo social mais amplo, tão somente a expressão direitos humanos se abrevia e nem sempre é possível considerá-la sequer como prática pedagógica esse “conjunto de condições, de possibilidades e meios de que a pessoa pode valer-se como resultado da organização social” (DALLARI, 2004, p. 12).

É nessa perspectiva, não de disjunção, mas de denominação mais robusta, conjunta, determinante e urgente, que a Educação em Direitos Humanos se concretiza como política pública, através do Conselho Nacional de Educação – Resolução nº 1,



de 30 de maio de 2012. Esse “todo” uno e diverso, que se constrói e se integra, assume uma dimensão que extrapola a soma das partes que se conecta para ser um só – Educação em Direitos Humanos. Nesse recente modelo formativo e institucionalizado, a EDH é definida como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos e articula-se às dimensões de apreensão de conhecimentos; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais; formação de uma consciência cidadã; desenvolvimento de processos metodológicos participativos; e fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos nem favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos” (BRASIL, 2012a). Tal amplitude requer uma sintonia maior entre as práticas pedagógicas e seus propósitos, assim como anseia fortalecer os vínculos entre a formação dos cidadãos e os ideais que sustentam a democracia na sociedade.

A EDH concebe a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento, que pode ser concretizado na gestão de ações preventivas de violações dos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros. (BRASIL, 2013)

Dentro dessa perspectiva complexa, é importante explicitar como os sentidos se articulam nas epistemologias e se afetam em sua relação recíproca, quando conceitos da EDH despontam timidamente nos modelos educacionais tradicionais; e outras vezes claramente mediatizado como artefato inventivo da modernidade para revelar a preocupação com os direitos do humano. São significados sociais que carregam e regam; e são carregados e regados por metanarrativas de estreitas relações com os princípios de diversidade, dignidade e solidariedade.

Como proposição existencial, a EDH se constitui um “produto acidental, acessório, de um processo, de um fenômeno essencial, sobre o qual não tem efeitos próprios”, demarcando, no campo das práticas curriculares, formas aparentes que se desdobram e se repartem em prol de conceitos emergenciais e necessários no campo da educação: cidadania, diversidade, democracia. Vale como exemplo demonstrativo a força que essas palavras vêm alcançando nos discursos e documentos que legislam sobre educação, cuja serventia é reforçar o universal e as regras de funcionamento das estruturas sociais, lançando mão de formas que idealizam e se afastam do propósito da EDH para além da aparência.

Urge um outro espaço/tempo institucional para que a EDH se concretize para além de formas instituídas como regulamentares, como código de existência regulamentar ainda indeterminadas. A Educação em Direitos Humanos enseja abertura a experiência no campo curricular da Educação Básica para outras posições enunciativas de desenraizamento e enraizamento da condição formativa-humana. Essa nova epistemologia pode ser capaz de oferecer um novo arsenal de conhecimentos, atos e atitudes, à formação do ser, a partir da cultura de pertencimento e ética solidária, ampliando a compreensão da Educação como meta-educação, em que através dos seus meios (como se fossem fins), ela cumpre o seu fim (BRUNNER, 1991). Desta forma, o desafio que se estabelece é de “transformar os aparentes fins (conteúdos) em meios para a aquisição de relações entre meios, procedimentos, modalidades, disposições de uso...” (idem). Essa mudança de estrutura e de função das práticas pedagógicas ocasionam os novos e sucessivos nascimentos que encontram, sob o olhar do paradigma da complexidade, as possibilidades de transformação.

Outrossim, o entendimento da Educação como metaeducação impõe a análise dos processos constituintes da educação em lugares possíveis, dentro e fora do indivíduo, dentro e fora da natureza, nos mundos ora determinados, ora diversos; ora compósitos, ora uniformizados. Esse intercâmbio de informações, mediante a busca, a reunião e a difusão de boas práticas, encontra eco, inclusive, na proposição feita pela UNESCO no Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, quando convoca agentes e organizações para prestar assistência de diversas maneiras, em regime de apoio e colaboração com a União e os Estados (UNESCO, 2012, p. 10).

O plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, divulgado em 2012, é o documento-marco na integração de EDH em níveis de ensino primário e secundário, por “desempenhar uma função essencial na promoção do respeito, da participação, da igualdade e da não discriminação nas nossas sociedades” (UNESCO, 2012). Entretanto, a própria referência regulamentativa reconhece a necessidade de considerar o “ambiente em que essa educação é proporcionada”, para além das políticas, processos e instrumentos.

Para efeito de análise, as formas e os possíveis fluxos dos documentos, que regulam a Educação em Direitos Humanos, serão construídos e reconstruídos ininterruptamente, a partir das proposições que emergem nos documentos (UNESCO, BNCC, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Constituição

Federal, 1988 –, LDB, 9394/96, Programa Nacional de DH I, II, III (1996, 2002, 2010); PNEHDH, 2003). Na perspectiva de união dos objetos entre si, as relações do rio com a natureza ocupam lugar de emergência para um novo paradigma estético que aqui se propõe e que lançam olhares e sentidos para as práticas de EDH na escola, para o interior do campo da educação: suas formas e fluxos. Como a EDH vai sendo posicionada e ignorada no seu dizer? Que acordos são firmados ou ignorados? De que formas a EDH se reveste?

A proposta desse capítulo é, portanto, olhar para a regulamentação, suas formas e fôrmas, seus fluxos e influxos, para teorizar o conceito e entender o que o discurso EDH responde ou esconde como política pública.

Para tal proposição, alguns pontos de abertura do pensamento são apresentados para que encontrem ressonância e necessidade de aprofundamento da temática apresentada para encontrar pontos de interseção, contradição e apostas (de disjunção, conjunção e implicação), em prol da efetivação da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica.

As primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foram produzidas entre os anos de 1996 e 2002, como resposta a violações e em prol de discursos e práticas que buscavam instaurar uma contra hegemonia por meio de suas lutas por emancipação (BRASIL, 2012a, p. 5). É a partir de 2003, que a EDH brota da fonte, incorporando documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário. Esse plano já afirmava os “valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura de direitos humanos em todos os espaços da sociedade”. (BRASIL, 2012a). Também ancorados nas dimensões apresentadas como parte na formação da consciência cidadã, os valores e a formação dos sujeitos de direitos permanecem na íntegra no documento atual, em que democracia e a cidadania são os dispositivos elementares de que as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos humanos se revestem no campo político e educacional.

Em 2010, tematizada na Conferência Nacional de Educação em Direitos Humanos, a EDH destaca a justiça social, a igualdade e a diversidade, como eixos da democracia e das políticas educacionais, desde a Educação Básica. A partir desse contexto, por meio de atos normativos, o Conselho Nacional de Educação reconhece e regulamenta: nas *Diretrizes Gerais para a Educação Básica*, o direito à educação como direito inalienável de todos/as os/as cidadãos/ãs e condição primeira para o exercício pleno dos Direitos Humanos; nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para*

*Educação Infantil* (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), “a criança como sujeito de direito, inserindo-a no mundo dos Direitos Humanos...”; e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012) “como pressupostos e fundamentos para o Ensino Médio de qualidade social o tema dos Direitos Humanos como um dos seus princípios norteadores”.

Em decorrência dessa amplitude, as formas da EDH instituídas são deliberadas nos documentos que regem a educação, instituindo fôrmas que se resumem a ideias e revelam poucos avanços conceituais nos documentos para a efetivação de práticas. Nesse ponto, as formas em fôrmas não representam avanços nos processos metodológicos da Educação Básica “em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos” (BRASIL, 2012a). Fatos dessa ordem interrogam sobre a proposição de uma escola emancipadora e liberadora com uma realidade tão díspar, em que as formas de exclusão estão cada vez mais sutis e humilhantes. A cidadania ainda aparece nos documentos que regem a Educação Básica como um desafio, uma “promessa de sociabilidade” (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, a política educacional se apresenta como uma extensão dos processos de controle, capaz de permear vários âmbitos da formação do ser social, em que a difusão do discurso de “consciência cidadã” se expressa de acordo com as necessidades do momento. As ambivalências e complexidade demarcam processos de reconfiguração e ressignificação das cidadanias como atributo político e cultural desvinculado da transformação social que afetam as escolas e práticas educativas. (AFONSO, 2001, p. 20).

Em contrapartida, mecanismos de reideologização e reinterpretção operam para que os Direitos Humanos prossigam como símbolos emancipatórios, e não “mecanismos formais de legitimação de um poder ou ideologia pan-universalista e pan-economista, como a que subjaz à atual globalização neoliberal” (ALVA, 2015, p. 83). As águas correntes da EDH, ainda que aparentemente paradas, têm encontrado lugar nos discursos sobre a escola, quando os códigos de respeito, ética, solidariedade, diversidade se revelam frágeis, abrindo espaço para a sua inserção na modalidade temporal das práticas escolares.

Em tempo, definida como “um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos” (UNESCO, 2012); reconhecida como um dos eixos

fundamentais do direito à educação em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã (BRASIL, 2012a); lembrada enquanto proposta de política pública que precisa da participação dos profissionais do ensino, da sociedade civil, dos agentes e representantes políticos (BRASIL, 2013); compósita em formar sujeitos de direitos, favorecer o processo de empoderamento e educar para a transformação social (CANDAUI, 2012); ou compreendida como processo educativo alimentado por convicções e práticas pedagógicas que implica o próprio sentido da democracia (SACAVINO, 2008); a EDH, nessa pesquisa, assume ser o gerúndio em composição, de difícil conciliação em uma única rota e com vários rumos, embora a direção seja a mesma.

Nessa perspectiva, os pedaços aparentemente dispersos na construção dos conceitos-contextos sobre a EDH, encontram lugares e articulações possíveis para leitura, apreensão e intervenção na realidade. Tal premissa coaduna com a concepção aclarada por Carbonari (2015), ao utilizar o neologismo *direitoshumanizante*<sup>15</sup> para atribuir a substantividade à educação, de forma contextualizada ao processo histórico de afirmação e/ou violação dos direitos Humanos (CARBONARI, 2015, p. 60). A laboração de *direitoshumanizar* se apresenta, para o autor, como o um novo verbo de ação, que pode favorecer a inter-relação dos grupos sociais e culturais, através de práticas pedagógicas democráticas.

O cenário de ação-reflexão-ação na realidade para o fortalecimento da cultura dos Direitos Humanos na sociedade, aliado à formação, ao empoderamento e a transformação social, se constituem a perspectiva conceitual adotada nessa pesquisa, a partir da qual a Educação em Direitos Humanos é situada ao anunciar os seus desdobramentos inconclusos e carentes de construção nas práticas pedagógicas.

#### 4.1 ECOLOGIAS DA EDH NAS PESQUISAS

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), no art. 22, a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-

---

<sup>15</sup> Perspectiva apontada por Carbonari (2015) que aclarar para a compreensão da EDH mais do que garantia de um dos direitos humanos. Não se trata de incluir os DH na Educação. Para o autor, a questão fundamental é que o conjunto da Educação seja perpassada pelos Direitos Humanos.

lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Esse anúncio revela o foco na formação, incluindo o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias, imbricada à competência política de responsabilização consigo e com o mundo.

Nessa direção, a DNEDH (BRASIL, 2012a) incorpora como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, propondo orientações para os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de EDH. No conjunto teórico-prático que constitui a Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil, atualmente se fazem presentes inúmeras contribuições significativas e polarizadas que reforçam o lugar indispensável da formação, através do ato educativo, para construção de uma cultura indispensável à transformação da sociedade (CARBONARI, 2011, p. 150). Sem pretender uma análise criteriosa sobre os debates que antecederam a Educação em Direitos Humanos como política pública, faz-se necessário recorrer às formas que se visibilizam nas regulamentações, compreendendo este movimento como além do nascimento de uma política, e com possibilidades de efetivação na prática pedagógica.

Para uma análise da dimensão estética<sup>16</sup>, e por que não geográfica, o conceito de formas é utilizado, na acepção de Milton Santos, como categorias primárias na compreensão da atual organização espacial (SANTOS, 2014b, p. 70). Revestidas de conceitos em constante mutação, como cidadania e direitos, a Educação em Direitos Humanos é igualmente uma forma – “o aspecto visível de uma coisa, refere-se ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão” (SANTOS, 2014b, p. 69). As formas, também designadas por Santos (2014b) como artefatos da paisagem, são governadas pelo presente e dotadas de certos contornos e finalidades-funções. Sendo assim, como artefatos da paisagem, as formas são partes de vida que vivem umas em torno das outras, formando o mosaico de fragmentos (TSING, 2019, p. 79). Ainda assumindo o compromisso com os desafios conceituais, a EDH aqui compreendida como forma significativa que regula a política em Educação, criando ou moldando o espaço; é

---

<sup>16</sup> A dimensão estética tem a mesma acepção cunhada por Marita Redin ao mencionar as dimensões do fazer humano no seu livro “Entrando pela Janela: o encantamento do aluno pela Escola”. As dimensões do fazer humano se caracterizam pelo sentido e significado, que expressam a leveza, a poética, a multidimensionalidade, a flexibilidade, a originalidade, a abertura para o novo em oposição à dureza, a linearidade, à rigidez, à opacidade, à formatação, ao fechamento. A dimensão estética inclui um envolvimento que nos embriaga, que nos afasta da causalidade do mundo, abrindo-se a relações diferentes com outras pessoas, culturas e tempos (p. 64). Nessa perspectiva, a dimensão estética, através da forma, se abre como um canal necessário para a “ecologia de saberes”.

constituída de linhas imaginárias e reguladoras de um caminho ou estrada, de um plano, um negócio ou de um procedimento (FERREIRA, 2004). Quais formas a EDH enseja no espaço / tempo da Educação Pública? O que, para quê, como promover uma Educação em Direitos Humanos na Educação Básica?

Compreendida igualmente como forma, a Educação em Direitos Humanos é movida por forças, em graus de intensidade diferentes, que identificam discursos num campo epistemológico potente em que o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade marcada pela dignidade de toda pessoa humana ainda carece de um tear coletivo e colaborativo.

Mas o que de fato compreendem as formas da Educação em Direitos Humanos no âmbito ou não da escolarização? Seria o conhecimento do professor e o modo como direciona as suas práticas pedagógicas? Seria a representação que faz dos princípios que regem a convivência humana e devem nortear as suas práticas pedagógicas em suas formas multifacetadas? Seria ainda o estudo dos processos educativos, a partir de competências e intencionalidades estabelecidas nos planos de educação? Seriam competências e habilidades produzidas no ofício da docência? Seriam saberes demandados (atribuídos) pelos professores, acerca do desenvolvimento da cultura em EDH na escola? Seriam os saberes da cultura (paradigmáticos) salvaguardados pela escola? Seriam os saberes demandados das práticas culturais que ensejam mudanças comportamentais e quebra de paradigmas na escola?

Essas indagações, como disparadores para se pensar nos sentidos e significados atribuídos a EDH, elucidam um aspecto precioso no campo de estudos sobre EDH: suas intenções, finalidades e clareza de propósitos. Mas também tocam em algo que parece ser um ponto de dificuldade: as práticas pedagógicas em EDH. Assim, delimitar esses contornos não se concretiza como tarefa tranquila, pois as correntes teóricas e as abordagens dentro delas delimitam compreensões congruentes quanto às intencionalidades em EDH, mas as perspectivas dos saberes demandados pelas experiências docentes em EDH apontam fragilidades que não podem ser incluídas no âmbito dos saberes docentes.

Como unidade de análise inicial desse estudo, a ideia primeira foi selecionar teses com a temática da EDH, mas a escassez de trabalhos, na ocasião da pesquisa, direcionou para a seleção de 51 dissertações do banco de dados da CAPES, cujo filtro constava a expressão “Educação em Direitos Humanos”, no período de 2016 a 2019. Tal demarcação espaço-temporal se impõe, a partir de dois pontos de análise: o tempo

de produção de pesquisas, após a publicação, no D.O.U. em 30/05/2012, da Resolução que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; e o período de início do engajamento no doutoramento e, portanto, de construção da referida pesquisa. Sem pretender tomar o fluxo da história em EDH, a partir dos feitos em cada tempo, mas como posição analítica investigativa de justaposições que apresentem elementos de como a EDH vai sendo pensada e realizada através de sucessivos nascimentos, a proposição de reunir as narrativas e rastrear os detalhes sobre a EDH são basilares para a análise das práticas possíveis e ressurgentes.

Esse recorte sistemático expressa a predominância do estudo da EDH, no ano de 2017, por autores do gênero feminino. A predominância das investigações que concernem a Educação em Direitos Humanos abrange as Regiões Sudeste (37%), Nordeste (24%), e Sul (24%), conforme tabela a seguir:

**Tabela 2: Número de dissertações em EDH 2016-2019 por sexo e região brasileira**

Ano da Publicação	Total de pesquisas	Gênero feminino	Região do Brasil					Total
			Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	
2016	09	04	00	02	00	04	03	09
2017	17	10	00	02	06	05	04	17
2018	15	11	00	05	00	08	02	15
2019	10	06	02	03	00	02	03	10
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>31</b>	<b>02</b>	<b>12</b>	<b>06</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>51</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

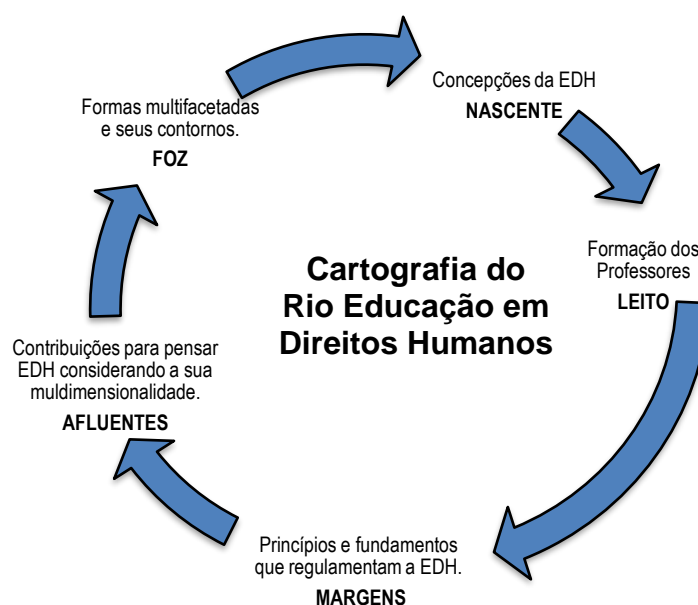
Como unidade-temática de análise, a partir da leitura das dissertações e dos conteúdos emergentes, foram identificados focos de pesquisa que constituem a Educação em Direitos Humanos, em suas concepções, dimensões e princípios. Inicialmente, tal nomeação credita na pesquisa que não há um lugar de problematização para a EDH. Há lugares que clamam por ressurgências e implicações, porque tem partes que se distendem, que se integram e que se implicam e co-determinam na existência, como um grande rio. Nesse sentido, sob a ambição da complexidade<sup>17</sup>, o pensamento relacional e dialógico indica

<sup>17</sup> Na obra *Ciência com Consciência*, Morin (2007) define a ambição da complexidade como prestar conta das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias e entre tipos de conhecimento. A aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional (MORIN, 2007, p. 177).



possibilidade de partida, apontando “que tudo que existe co-existe e que nada existe fora de suas conexões e de suas relações” (MORAES; TORRE, 2004, p. 39). Sendo assim, os focos das dissertações foram organizados em 5 (cinco) unidades-temáticas, que abrangem: as concepções da EDH (as nascentes), a formação dos Professores (leito), os princípios e fundamentos que regulamentam a EDH (as margens); as contribuições para pensar EDH e a sua multidimensionalidade (afluentes); e as formas multifacetadas e seus contornos (foz). Cada foco de estudo esteve aliado às partes do rio, identificando elementos tais como: as nascentes da EDH e seus pontos de apoio (concepções e contextos), o espaço ocupado por quem percorre suas águas (professores); os pontos encontros com a teoria-terra (princípios e fundamentos); as filiações nutritivas do rio com as contribuições e seus contornos; e a desembocadura que fecha/inicia o seu ciclo de existência.

**Figura 6: Cartografia do Rio Educação em Direitos Humanos**



Fonte: Elaborada pela autora.

A curadoria documental aqui exposta limita-se, portanto, a indicar alguns fluxos-forças sustentados, a partir das pesquisas que se inserem no processo de ratificação da EDH como caminho possível para a transformação da mentalidade necessária aos cidadãos e cidadãs nos diferentes níveis de ensino (SILVA; TAVARES, 2011, p. 6); e para o compromisso com a democracia e com a cidadania ativa, nutrindo a esperança com o desenvolvimento de práticas participativas e

dialógicas, porque políticas e existenciais (SACAVINO, 2008, p. 94).

Com o zelo de evitar simplificações, é oportuno ressaltar que cada trabalho de pesquisa analisado pode integrar mais de uma unidade-temática de análise e conter, em seu interior, diversas ramificações. Entretanto, a problematização do tema exposto no resumo de cada pesquisa muito auxiliou na identificação da unidade-temática. Feito essa ressalva, cada eixo de análise é apresentado com o intuito de ressaltar os trabalhos de pesquisa feitos em EDH, consubstanciado às compreensões, interfaces e relevância desses estudos no campo da Educação e os seus movimentos compósitos.

Os dados a seguir (tabela 3) apresentam as dissertações pesquisadas entre o período de 2016 e 2019, de forma estruturada e condizentes com as 5 (cinco) unidades temáticas em foco de estudo. Ademais, o anexo C dessa tese ajuda a dimensionar as temáticas das dissertações CAPES por autoria, ano, universidade e data de publicação da pesquisa.

**Tabela 3: Dissertações agrupadas por unidades temáticas**

UNIDADE-TEMÁTICA	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES	TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES/ AUTORES/ ANO
CONCEPÇÕES FLUIDAS E CONTINGENTES.	07	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL. (MACIEL, 2019)
		EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – CONCEPÇÕES EM DISPUTA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA RIO-ESCOLA SEM PRECONCEITO. (EICHLER, 2018)
		AS CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. (COELHO, 2018)
		ANÁLISE DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA – PB (2015-2025)’. (CAVALCANTE, 2017)
		PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. (GUEDES, 2018)
		PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO A PARTIR DOS PROJETOS INSCRITOS NO PRÊMIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA CIDADE DE SÃO PAULO ENTRE 2013 E 2016. (OLIVEIRA, 2018)
		EXPECTATIVAS NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. (FREIRE, 2018)
PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS QUE REGULAMENTAM A EDH.	12	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO ESCOLAR. (VANZO, 2016)
		POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA. (FRANZINER, 2017)
		ÉTICA NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM DIREITOS HUMANOS. (REZENDE, 2017)
		A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO DIREITO NA EDUCAÇÃO BÁSICA. (SANTOS, 2016)
		DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA: A COMPREENSÃO DE PROFESSORES SOBRE A ALIANÇA ENTRE AS SUAS DISCIPLINAS ESCOLARES E A EDH. (DIAS, 2017)

UNIDADE-TEMÁTICA	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES	TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES/ AUTORES/ ANO
		<p>A EAD NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO DISTRITO FEDERAL. (NEPOMUCENO, 2017)</p> <p>GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. (REIS, 2018)</p> <p>AÇÕES SOCIOCOMUNITÁRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E À FORMAÇÃO CIDADÃ DE ALUNOS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO UNASP – CAMPUS ENGENHEIRO COELHO – SP. (GRAVINO, 2018)</p> <p>A POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO UNISAL – UNIDADE AMERICANA. (NASCIMENTO, 2019)</p> <p>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ: TENDÊNCIAS E LACUNAS NO ÂMBITO DA PESQUISA E EXTENSÃO (2006-2018). (ANDRADE, 2019)</p> <p>PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS UM ESTUDO SOBRE A SUA IMPLANTAÇÃO EM ESCOLA ESTADUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. (CUNHA, 2019)</p> <p>O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA IDEIA DE FORMAÇÃO ESCOLAR CIDADÃ. (SILVA, 2016)</p>
AS FORMAS MULTIFACETADAS DA EDH E SEUS CONTORNOS DIALÓGICOS	13	<p>DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA LGBT: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DO PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA EM JOÃO PESSOA/PB. (GOMES, 2016)</p> <p>O GÊNERO VAI À ROÇA: A PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO DE UM INTERIOR BAIANO. (XAVIER, 2017)</p> <p>POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE AÇÃO AFIRMATIVA: LEI DE COTAS – O CASO BRASILEIRO. (PASQUINI, 2018)</p> <p>EDUCAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A PERCEPÇÃO DE CONDUTA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, A PARTIR DO RELATO VERBAL DE ALUNOS E PROFESSORES. (GUEDES, 2017)</p> <p>A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DISTRITO FEDERAL: CENÁRIO DE IMPLEMENTAÇÃO APÓS A APROVAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024. (MENEZES, 2017)</p> <p>VOZES DE UMA HISTÓRIA INTERDITADA: A EDUCAÇÃO POPULAR E OS DIREITOS HUMANOS NA PRÁXIS DA CEPLAR 1960-1964. (MARINHO, 2018)</p> <p>BUSCANDO JANELAS: O PERCURSO DA PAUTA LGBT NO PNE 2014. (MOREIRA, 2016)</p> <p>A PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS POR ALUNOS GAYS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO. (SILVA, 2016)</p> <p>A GESTÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: O DIREITO À ALIMENTAÇÃO PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO DISTRITO FEDERAL. (CASTRO, 2017)</p> <p>O PROTAGONISMO DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO DF: ESTUDO EM UM CENTRO DE ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI N. 4.751/2012. (SANTOS, 2017)</p> <p>ENTRE LA ESPADA Y LA PARED: PEDAGOGÍAS DE LA SEXUALIDADE EN TORNO A MORAL SEXUAL, PROSTITUCIÓN Y FORMACIÓN DE MASCULINIDADES EN COSTA RICA. (VARELA, 2016)</p> <p>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADE DA ABORDAGEM CLIL. (CORREIA, 2018)</p> <p>O SERVIÇO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES. (LIMA, 2019)</p>

UNIDADE-TEMÁTICA	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES	TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES/ AUTORES/ ANO
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDH	07	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. (PINTO, 2017)
		FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. (PEREIRA, 2017)
		TORNAR-SE EDUCADORAS/ES EM DIREITOS HUMANOS: A INFLUÊNCIA DA HISTÓRIA DE VIDA NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA. (GUEDES, 2018)
		EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA PÚBLICA: A FORMAÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES NO AMAPÁ (1990-2018). (PANTOJA, 2019)
		EDUCAR-SE EM DIREITOS HUMANOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ANUNCIANDO POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS HUMANIZADAS DE ENCARCERAMENTO. (OLIVEIRA JUNIOR, 2016)
		FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ. (LOCATELLI, 2017)
		A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: UMA POSSIBILIDADE PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. (SANTOS, 2019)
CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A EDH E A SUA MULTIDIMENSIONALIDADE	12	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS. (MOREIRA, 2019)
		A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A CULTURA DA ESCOLA: AÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL – NATAL/RN. (RAMALHO, 2018)
		EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM DESAFIO GLOBAL EM UMA PERSPECTIVA LOCAL. (COSTA, 2016)
		CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE NATAL. (OLIVEIRA, 2018)
		APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO ESTADO DA BAHIA (2010-2017) E OS PROGRAMAS E PLANOS EM NÍVEIS INTERNACIONAL E NACIONAL. (SILVA, 2019)
		GARANTIA DE DIREITOS NOS COTIDIANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTRIBUIÇÕES DE PROGRAMAS SOCIAIS NO BRASIL. (OLIVEIRA, 2019)
		CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE WITTGENSTEIN PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. (MAIA, 2017)
		ESCOLAS, DESIGUALDADES E DIVERSIDADES: DIÁLOGOS ENTRE A DIMENSÃO SUBJETIVA DOS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO. (DUTRA, 2017)
		O PROCESSO DE GESTÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NO DISTRITO FEDERAL. (PEREIRA, 2017)
		A PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS POR ALUNOS GAYS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO. (SILVA, 2016)
		A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS MANUAIS DO PROFESSOR DA COLEÇÃO DIDÁTICA PROJETO BURITI – HISTÓRIA (PNLD/2013): OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM FOCO. (CARVALHO, 2017)
		EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CONEXÃO ESCOLA MUNDO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO PROCESSO DE EMPODERAMENTO JUVENIL. (RAKOS, 2019)

Fonte: Elaborada pela autora.

#### 4.1.1 Concepções fluidas e contingentes

Das 51 dissertações publicadas no Programa de Educação, entre os anos 2016 e 2019, conforme o filtro no banco de teses da CAPES<sup>18</sup>, 14% das pesquisas buscaram investigar as concepções acerca da Educação em Direitos Humanos, incluindo o Segmento da Educação Infantil, por exemplo, como primeira etapa da Educação Básica.

O reconhecimento da importância da EDH no espaço educativo, mesmo sem pretensão de reduzi-la a um conceito pronto, definitivo ou livre de tensões é ponto alvo da pesquisa de Maciel (2018) na Educação Infantil. Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil já encontra “lugares” para essa interlocução.

Concluiu-se que, de maneira geral, as concepções de direitos humanos, democracia e cidadania das profissionais e do profissional entrevistadas(o) 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. (MACIEL, 2018)

Ampliando as ideias e pontos de vista, o estudo de Oliveira (2018) sobre as *Percepções docentes sobre direitos humanos: um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016*, identifica e analisa 296 relatos de experiências educativas, inscritos nas quatro primeiras edições do Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos, realizadas entre 2013 e 2016. Nesse estudo, outras perspectivas pedagógicas são identificadas em cruzamento e alinhamento com os princípios que fundamentam a EDH. Em suma, as concepções sobre EDH vão sendo construídas, a partir dos olhares sobre as suas múltiplas dimensões humanas.

Em liame, a pesquisa de Eichler (2018) anuncia a disputa que as concepções em EDH assumem no programa Rio-Escola sem Preconceito, ao salientar as relações de compatibilidade entre os documentos elencados e o material didático proposto pelo projeto, no intento de entender as concepções relativista e universalista dos Direitos Humanos e suas implicações práticas.

Outrossim, considerando que a concepção de Direitos Humanos é impactada pelo sistema capitalista neoliberal, refletindo na EDH, Coelho (2018) avança na pesquisa sobre as *concepções de Direitos Humanos que fundamentam a Educação em*

---

<sup>18</sup> Filtro realizado no site da CAPES no dia 22 fev. 2022.

*Direitos Humanos*, numa perspectiva crítica e ancorada na teoria de Hinkelammert.

Sob essa abordagem a expressão direitos humanos não é por si só necessariamente transformadora das condições sociais que geram violações de direitos necessários para a realização da vida humana. Analisamos que a EDH quando desconsidera este debate reduz seu potencial de crítica emancipadora. Para isso estudamos o desenvolvimento conceitual e histórico da EDH, a ideia de concepção de direitos humanos em diversos teóricos, sobretudo juristas. (HINKELAMMERT, s.d. apud COELHO, 2018)

Outro dado significativo sobre as concepções da EDH se visibiliza no estudo de Cavalcante (2017), ao propor como um dos objetivos da sua pesquisa *“Ideologia De Gênero” no Plano Municipal de Educação de João Pessoa – PB (2015-2025)*, compreender os contextos discursivos pertinentes à “ideologia de gênero” na construção do Plano Municipal de Educação de João Pessoa. As discussões em prol da diversidade de gênero e sexo, por exemplo, encontram fundamentos na EDH, já que se constitui um dos seus princípios, conforme artigo 3º das DNEDH. Assim, como parte, a EDH é chamada a responder a demanda, considerando o discurso que promove e os objetivos que intenta.

As diferentes concepções sobre direitos humanos, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos refletem no entendimento da Educação em Direitos Humanos. Por vezes, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos são sinônimos, possuem os mesmos sentidos e direções. Como afirma Fernanda Coelho (2018) na sua pesquisa intitulada “As concepções de direitos humanos que fundamentam a educação em direitos humanos”, a concepção de direitos humanos tem reflexos na EDH e, sob a abordagem do sistema capitalista neoliberal, “a expressão direitos humanos não é por si só necessariamente transformadora das condições sociais que geram violações de direitos necessários para a realização da vida humana”. A EDH pode ser o veículo, o gérmen que não carrega a transformação e ainda precisa encontrar o seu potencial de crítica emancipadora.

Por fim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola de Ensino Fundamental foi objeto de estudo em prol da EDH. Na pesquisa, Guedes (2018a) elege categorias de análise, tais como a participação, a diversidade e o direito à aprendizagem, na perspectiva da promoção de uma Educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania.

Nesse sentido, observa-se nas pesquisas as concepções fluidas e contingentes que ratificam o reconhecimento da importância da EDH no espaço educativo, mesmo

sem pretensão de ampliar seu estudo para além de valores ou práticas fragmentadas. Seja definida por seus princípios ou fundamentos, ou tomada pelo inacabamento de conceito construído socialmente, a EDH, a depender do contexto, se move em direção a traduções, temáticas e estratégias distintas. Paradoxalmente, a EDH pode se reduzir às ramificações que “re-partem” os processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã, sob os efeitos de suas diferentes modalidades e dimensionalidades na Educação Básica. A educação de jovens e adultos, a educação no campo, a educação indígena, a educação quilombola, a educação étnico-racial, a educação em sexualidade, a educação ambiental, a educação especial, dentre outras, são ramificações de diferentes leis, declarações e documentos sob os efeitos de violações que aparecem “como corolário de um processo histórico determinado” (CANDAU; SACAVINO, 1995, p. 41).

O estudo realizado por Neres (2018), a partir das experiências educativas desenvolvidas por professores da rede municipal de ensino, evidencia que as situações problematizadas nos projetos até indicam a sensibilidade dos professores às causas contemporâneas, mas “a experiência que os profissionais acumulam em suas práticas é imprescindível para conectar saberes e práticas ao processo de aperfeiçoamento das políticas em EDH”. A constatação de pouco aprofundamento crítico e consistente das características e conteúdo dos direitos humanos é, portanto, desafio que está posto para além de conhecer, pois envolve a experiência, “a tomada de consciência e o compromisso de lutar para transformar essa realidade” (BRASIL, 2013, p. 35)

Desta forma, um ponto de encontro das pesquisas pode ser traduzido no anseio de que o Projeto Político Pedagógico das instituições seja um aliado na reinterpretção e ressignificação da EDH, em conjunção com as experiências como práticas mobilizadoras de afirmação dos sujeitos e dos movimentos de transformação da sociedade. Essa é a premissa do artigo 6º das DNEDH, ao assegurar o PPP como um dos elementos que devem ser considerados na construção da transversalidade dos processos educativos em EDH.

#### **4.1.2 A Formação de Professores em EDH**

Como eixo de análise das dissertações, no período supracitado, a formação de professores representa também 14% das pesquisas realizadas. Formar o Educador/Educadora em Direitos Humanos é meta quando se compreende que a

democratização do ensino passa pela formação dos professores, por suas condições de trabalho e investimento no desenvolvimento profissional. Outrossim, a educação pretende contribuir para o exercício da cidadania e democracia, para a mudança e a transformação social, fundamentada nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades e da laicidade do Estado (BRASIL, 2012a).

O estudo da Educação em Direitos Humanos no currículo dos cursos de formação de professores e professoras e as relações entre as políticas educacionais, a percepção de formadores e os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura (PINTO, 2017; PEREIRA, 2017a); nas histórias de vida (pessoal-acadêmica-trajetória profissional) de educadores comprometidos com a EDH (GUEDES, 2018b); para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos espaços nos estabelecimentos penais (OLIVEIRA JUNIOR, 2016) convergem para o “lugar” que a formação docente deve ocupar quando também engloba o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em atenção à diversidade, e as suas percepções sobre o processo.

A formação dos educadores em EDH declara nos artigos 8º e 9º das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a)

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Seja para o atendimento educacional especializado ou para os profissionais da educação ou segurança pública, conforme analisado por Pantoja (2019) na pesquisa *Educação em direitos humanos e os profissionais da segurança pública: a formação dos policiais militares no amapá (1990-2018)*, o horizonte da formação ainda é desafio e perspectiva, quando se trata de EDH. Para a promoção de uma Educação em Direitos Humanos é preciso avançar para a compreensão da formação como mobilização de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social, como assegura Candau:

A vida cotidiana é considerada uma referência permanente para a ação educativa e, utilizando as categorias de Sime (1991), propõe-se promover uma pedagogia de indignação, da admiração e de convicção firmes. Assim, o cotidiano se transforma no lugar privilegiado de reconhecimento das lutas e dos conflitos diários que permitem liberar o potencial de cada pessoa e dos diferentes grupos sociais (CANDAU, 2008, p. 84)



À vista do exposto, a concepção de formação, numa perspectiva humanizadora, agrega “a cidadania ativa organizada de forma individual na sua prática e coletiva na sua afirmação” (SILVA; TAVARES, 2011, p. 3), ambos imbricados e conjuntivos, porque constituintes da formação do ser/sendo. Nesse jogo de forças para considerar a pedagogia da indignação, da admiração e de convicção firmes, é mister aclarar a formação ética, crítica e política como escopo da EDH, sendo necessária políticas que reconheçam esse processo como permanente, contínuo e coeso.

A formação, compreendida como ação mais estruturada, de prática contínua, trabalho coletivo, participativo e articulado à teoria e prática da realidade social (SILVA; TAVARES, 2011) é, pois, tempo-espaco potencial para a promoção, proteção, defesa e aplicação da EDH na vida cotidiana e cidadã. A criação de políticas de socialização de experiências didáticas que revelem ações, experiências e vivências pode ser um ponto de apoio para a confirmação de que há lugares para práticas educativas em EDH que não precisam de aluguel. O aluguel aqui mencionado se efetiva, quando, por vezes, as práticas que se apoiam na ação em favor dos DH, por vezes, encontram apêndices em outras práticas e assumem outras denominações. Olhar “por dentro” esse processo pode apontar questões constitutivas de uma educação que se ocupa com a pluralidade, com a experiência e as relações sociais. Ocupar os lugares não desocupa os aluguéis.

#### **4.1.3 Princípios e fundamentos que regulamentam a EDH.**

Das pesquisas realizadas, observa-se que 23% tem a centralidade nos princípios e fundamentos da Educação em Direitos Humanos com o desafio triplo: de anunciar sua contingência como política pública para a Educação Básica, estabelecendo relações entre as concepções dos documentos e as percepções sobre a temática (VANZO, 2016; FRANZINER, 2017; REZENDE, 2017; SANTOS, 2016); de denunciar sobre o processo histórico dos Direitos Humanos e a contextualização na Educação, a partir de documentos relevantes (FRANZINER, 2017); e de propor perspectivas presentes sobre a EDH como objeto de análise das políticas sociais relacionadas ao desenvolvimento de uma cultura de Educação em Direitos Humanos (REIS, 2018).

Ao buscar entender as proposições do governo para implementar a EDH, outras relações ganham corpo e robustez, quando se referem às práticas por justiça

e cidadania. Compreender, por exemplo, os sentidos dos discursos das políticas contidas nesses documentos concernentes às questões de Ética (REZENDE, 2017) e a outras articulações possíveis no currículo a partir da “percepção de educadores já sensibilizados para o campo, e não de atores da comunidade escolar eventualmente distanciados do tema” (DIAS, 2017), traz à tona os fundamentos com o foco na Educação Básica, expressados no PNEDH/2006.

Ainda sobre a implantação do PNEDH, o estudo de CUNHA (2019) numa escola Estadual no Estado de São Paulo, aponta a sua ineficácia, por ter estruturas e eixos ainda desconhecidos pelos docentes e sem propostas concretas de efetivação das ações. Em contrapartida, na análise documental realizada por Reis (2018), a partir do questionamento sobre as perspectivas presentes sobre EDH nas metas e estratégias dos Planos Municipais de Educação do Estado do Paraná, a participação dos docentes na construção dos planos traz consigo a formação de sujeitos comprometidos com o processo de construção de novas possibilidades, porque partícipes desde a construção dos diagnósticos até os planejamentos.

Na pesquisa intitulada *Ações sociocomunitárias e suas contribuições à Educação em Direitos Humanos e à formação cidadã de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, no UNASP (SP)*, Gravino (2018) elucida a dimensão da “Educação Sociocomunitária como alternativa para a modificação do contexto escolar, por meio da valorização da solidariedade, da fraternidade com a comunidade e com o bem-comum”. Segundo a autora, esse processo de reflexão e atuação sobre a realidade e as relações de poder fortaleceu uma prática assistencialista, no lugar de projetos de intervenção na realidade.

Sob esse escopo, cabe o desafio de que a prática em EDH não se reduz a uma aplicabilidade, a uma técnica. A orientação teórica e metodológica pela transversalidade, apresentada no artigo 7 da DNEDH (BRASIL, 2012a), pressupõe “um entendimento da construção histórica dos conceitos de direitos humanos e de democracia, e das suas relações com o contexto político e social” (MARINHO, 2012, p. 53), assim como o arcabouço teórico-metodológico transversalizado, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, no que se refere a Educação Superior (SILVA, 2013, p. 19). Desta forma, a organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pela transversalidade, como um conteúdo específico, ou de maneira mista explicita possibilidades concretas nas quais se traduz a EDH, no campo da experiência, inclusive. Como estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos,

As demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar nas diversas áreas do conhecimento. Faz necessário, nesse sentido, a criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, gênero, diversidade sexual e cultural, dentre outros; assim como a instalação de linhas e áreas de concentração em direitos humanos em cursos de pós-graduação, além da realização de especializações em Direitos Humanos e em Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2012a, p. 24).

De fato, a compreensão ampliada do papel da EDH nas instituições de Educação Superior representa um campo aberto e inconcluso para a produção de conhecimento, visando “a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós-conflitos e a compreensão multicultural” (UNESCO, 2012, p. 11).

Nascimento (2019), Andrade (2019) e Nepomuceno (2017) dirigem seus estudos e pesquisas para a política de EDH na Educação Superior, destacando aspectos implicados na formação da consciência cidadã e nas percepções sobre EDH. Legitimando a importância normativa, a investigação de Nascimento (2019) se direciona para as atividades realizadas pelo Núcleo de Educação em Direitos Humanos, do Centro Universitário de São Paulo (UNISAL), em diálogo com a perspectiva da educação sociocomunitária<sup>19</sup>. As características que evidenciam uma educação emancipatória – movida por valores, dignidade e liberdade – são traduzidas nas ações de educar, denunciar e resistir. Sob o eixo da pesquisa e da extensão na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Andrade (2019) problematiza a EDH no que se refere às tendências e lacunas nos projetos de pesquisa e de extensão. Com achados da pesquisa, constata as tendências de vinculação da EDH às questões étnicas e de gênero; e as lacunas nas questões envolvendo os grupos geracionais (idosos) e pessoas com deficiência. Tais evidências denunciam a ausência de projetos que garantam os direitos aos que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições”<sup>20</sup> (BRASIL, 2009a). Essa realidade chama a atenção, inclusive, para o significado humano e social que a dignidade assume como um dos princípios da EDH.

---

<sup>19</sup> Uma epistemologia e uma práxis da educação salesiana que pode ser entendida como uma educação pensada para atuar na práxis social e comunitária (NASCIMENTO, 2019).

<sup>20</sup> Definição de pessoas com deficiência, divulgada na Artigo 2º da Lei Nacional de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) e também presente na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (BRASIL, 2009a).

Uma das tarefas da EDH, na perspectiva do princípio da dignidade, é promover a educação para a mudança e a transformação social, levando em consideração “os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade” (BRASIL, 2012a, p. 9). Sendo assim, depositar nas questões étnicas e de gênero o apelo a diversidade e dignidade pode ser uma tentativa de clamar pela igualdade, quando não se reconhece outros direitos.

(...) pensar ou discutir os direitos humanos reatualiza conceitos em processo acelerado de deterioração semântica, tais como ética, respeito e dignidade. Esse esvaziamento semântico não é gratuito, aponta para uma lógica social na qual o indivíduo se apresenta como sendo independentemente autônomo e, por consequência, essencialmente não social. É por isso que pensar os direitos humanos, hoje, supõe a construção de consensos de cidadãos livres. Essa capacidade não se encerra no sujeito devido ao entendimento prático que pensa por si mesmo, mas que abre e pensa o caráter comunitário e social (ALBUQUERQUE, 2011, p. 100)

De caráter comunitário e social, a política de EDH precisa incorporar o reconhecimento das diferenças, o que admite a luta aguerrida por formas de preconceito e discriminação. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2020, apresentam dados expressivos sobre os obstáculos experimentados pelas pessoas com deficiência e o aumento representativo de pessoas com 60 anos residente no Brasil em 2021. A representação de 14,7% de idosos de sua população e ainda mais de 46 milhões de pessoas com deficiência são indicadores de que há urgências em estudos mais aprofundados sobre a temática em prol da efetiva promoção de direitos que resultem em vida digna e independente às pessoas.

Com o objetivo de investigar a relação da oferta da modalidade à distância no Distrito Federal e o processo local de privatização da Educação Superior, Nepomuceno (2017) utiliza a análise documental para verificar o teor e as mudanças ocorridas nas legislações da Educação a Distância, editadas entre 2005 e 2017. Problematiza sobre a expansão dos cursos de graduação nessa modalidade tanto nas IES privadas, quanto nas IES públicas e qual será o impacto das novas regras no Programa Universidade Aberta do Brasil, principal programa público de oferta de cursos de graduação a distância. É a partir da necessidade de atender às demandas que a EDH institui como fluxo a ampliação de direitos e as novas orientações para a formulação de políticas públicas.

Nas pesquisas apresentadas, a compreensão dos princípios e

intencionalidades da EDH ainda requer um enfoque experiencial, capaz de afetar a cultura da escola e evidenciar os fundamentos das DNEHD/2012, que apresenta como princípios da EDH: I – a dignidade humana; II – a igualdade de direitos; III – o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – a laicidade do Estado; V – a democracia na educação; VI – a transversalidade, vivência e globalidade; e VII – sustentabilidade socioambiental.

As práticas que contém os princípios da EDH podem penetrar nas diversas relações sociais, nas mentalidades dos diferentes grupos e nas subjetividades (CANDAUI, 2013, p. 59), configurando uma cultura dos Direitos Humanos nas nossas sociedades. Uma aposta na socialização (e não na reinvenção) de práticas pedagógicas pode ser disparador para outras articulações possíveis.

#### **4.1.4 Contribuições para a multidimensionalidade da EDH**

Das dissertações publicadas, 24% trazem as possibilidades de conhecimento multidimensional como potência, experiência e aspiração para assumir a complexidade, quando se fala sobre a Educação em Direitos Humanos. O conhecimento multidimensional pode ser traduzido como a “caixa preta” para o próprio entendimento da EDH, sendo instrumento de interação e formação da cidadania por reconhecer outros saberes para além dos científicos. Como afirma Morin (1990), entrar na caixa preta é considerar a dificuldade de renovação das concepções de objeto e de abalar as perspectivas epistemológicas dos sujeitos. Educar em Direitos Humanos é, nessa perspectiva, educar-se conjuntamente com os elementos que irrompem nas culturas.

Às pesquisas realizadas no intervalo de 2016-2019, somam-se os movimentos que emergem, a partir de 2019, como proposição de ruptura contra-hegemônica, trazendo à tona as reflexões sobre as perspectivas decoloniais dos DH, a interculturalidade e os diversos campos do conhecimento humano e social pertencente a totalidade histórico-social (MOREIRA, 2019). O reconhecimento da pluralidade de saberes existentes nos ambientes de ensino e aprendizagem ensejam mudanças comportamentais e quebra de paradigmas.

A concentração nas práticas de saberes e nas experiências concretas põe em evidência a relevância e o valor da EDH como dispositivo pedagógico para se pensar a

centralidade da dimensão humanizadora da Educação. Necessariamente, as pesquisas realizadas avançam nos sentidos atribuídos por profissionais da Educação Básica acerca de suas ações e práticas pedagógicas, identificando, inclusive, os bloqueios e potenciais de mudanças à construção de uma cultura em Direitos Humanos na escola (RAMALHO, 2018); fomentam a construção da legitimidade da EDH nos projetos, planos e materiais de ensino, alicerçada na perspectiva transversal, disciplinar e/ou interdisciplinar.” (COSTA, 2016); relembram os pressupostos éticos centrais dos exercícios educacionais para disseminar a ideia da DH, em prol da construção da consciência crítica e cidadã dos alunos desde os anos iniciais de sua vida escolar.

A pesquisa de André Maia (2017) apresenta, a rigor, a perspectiva filosófica de Wittgenstein, identificando que a *“Educação em Direitos Humanos tem um potencial formativo que possibilita uma formação diferenciada, ao possibilitar uma reflexão não dogmática sobre os valores.”* Tal consideração desafia as práticas em que as “diversas visões de mundo são comparadas em suas semelhanças e diferenças” (idem), fomentando positivamente os processos democráticos que admitem o respeito às diversidades e diferenças como um dos princípios da EDH.

Ainda nessa perspectiva crítica e de tensão permanente entre desigualdade e diversidade, os estudos de Dutra (2017) sobre “As escolas, desigualdades e diversidades: diálogos entre a dimensão subjetiva dos direitos humanos e a educação”, corroboram com a complexidade para compreender a EDH sem o encontro com outras perspectivas e processos “em que a diversidade não seja mais a marca da desigualdade” (idem). Assim, ele investiga a dimensão subjetiva dos Direitos Humanos, a partir da construção de diálogos entre os Direitos Humanos e a Educação escolar, na perspectiva do encontro com a Psicologia Sócio-Histórica e da dimensão subjetiva da realidade.

Os movimentos de reconhecimento das diferenças e desigualdades, por sua vez, caminham em paralelo com o direito social básico da Educação, quando o processo de gestão dos cursos à distância ainda se revelavam, em 2017, como precárias ainda em via de concretização e acesso como direito básico do cidadão. Pereira (2017b) assevera a grande demanda de pessoas que precisam da flexibilidade que a modalidade da EAD proporciona nos cursos por meio de materiais impressos, áudio, vídeo (gravado ou ao vivo), conteúdo emitido via satélite ou por tecnologias digitais, mediada por computador, tabletes e celulares.

Para além de uma dimensão experiencial, Carvalho (2017) investiga, por meio

da análise textual discursiva, os manuais do professor de uma coleção didática distribuída pelo Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD anos iniciais, em 2013, e sua relação com as concepções sobre os Direitos Humanos (DH), a contribuição para a formação dos professores em EDH, e a dignidade humana por meio dos direitos das crianças previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tal estudo evidenciou que a temática EDH não é inserida especificamente no material, mas traz temáticas nos tópicos “o mundo que queremos e Educação em valores”. Desse modo, a EDH se reveste de utopia, de universalismo. Esta coleção pouco contribui com a formação do professor para a EDH, pois o orienta sobre como desenvolver as atividades do livro baseadas nesta concepção, como se ela fosse a única existente, sem contextualizar a seleção e abordagem dos conteúdos relacionados aos DH e ao ECA.

Expostas as formas que a Educação em Direitos Humanos assumem no tempo e espaço das pesquisas, em seus termos disjuntivos, conjuntivos e implicados pela ação humana nos diferentes contextos, cabe recorrer às “articulações despedaçadas” (MORIN, 2007, p. 176) e a “ecologia da ação”<sup>21</sup> como complexos mutilantes para a compreender as forças e fraquezas, à apreensão do todo e as partes contribuintes para a estrutura total e a complexa rede de relações não só para o conhecimento, mas, igualmente, para a ação, mutilantes ao ponto de vista holístico que Milton Santos (2014) assevera ao destacar ser inadmissível.

Como afirma Milton Santos (2014), a forma, como estrutura revelada, não pode ser divorciada dos processos que implicam conceitos de tempo (continuidade e permanência) e mudança; e dos efeitos que ocasionam no espaço. Sendo assim, como um dos artefatos da paisagem do rio, os fluxos aqui expostos serão as forças que atuam sobre a EDH e sobre suas finalidades-funções no interior das políticas e práticas que a ensejam.

Na pesquisa sobre a “Educação em Direitos Humanos e conexão escola mundo: desafios e oportunidades no processo de empoderamento juvenil”, Rakos (2019) defende que a EDH possibilita o empoderamento dos sujeitos com a finalidade de subverter a ordem imposta e que quatro atributos compreendem o processo de empoderamento dos jovens estudantes: a autoria, a autonomia, o diálogo e o

---

<sup>21</sup> Expressão moriniana que alerta que a pureza das intenções não é nunca uma garantia de validade e da eficácia da ação. Significa que toda ação humana, a partir do momento em que é iniciada, escapa das mãos de seu iniciador e entra no jogo das interações múltiplas próprias da sociedade que a desviam de seu objetivo e, às vezes, lhe dão o sentido oposto ao que era visado (MORIN, 2007, p. 128).

protagonismo. A perspectiva pela ética hacker para e com as juventudes nas escolas seria uma contraposição? Um reconhecimento da possibilidade de outros espaços e saberes para a ampliação do exercício da cidadania?

Fluido e corrente, acidental e aleatório, singular e compósito, concreto e histórico, quais são as práticas emergentes que denominam outros fluxos e podem ser socializadas por novos olhares nas políticas de Educação voltadas para os Direitos Humanos? Em outras palavras, quando os princípios são capturados pelas políticas públicas como decretos, através de única medida de apreensão da realidade, elas retornam ao básico e ao comum: todos têm direito a educação; e ainda anseiam por reconhecer os direitos, à medida em que afastam permanentemente os saberes escolares e as novas práticas sociais de compromisso com a vida.

#### **4.1.5 As formas multifacetadas da EDH e seus contornos**

As formas multifacetadas da EDH nas ações educacionais são objetos de estudo producentes nas pesquisas realizadas, quando o estudo incorpora: uma análise de ações “a partir da sua transversalidade com as políticas públicas e das interfaces com o movimento LGBT” (GOMES, 2016); as questões de gênero e sexualidade suscitadas a partir da presença de professores homens que atuam nos Anos Iniciais e, por meio de diferentes discursos, esses homens são vistos como fora do lugar (XAVIER, 2017); as bases teóricas acionadas pelos sujeitos que produziram ou ainda produzem discursos e análises a favor e contra a Lei de Cotas (12.711/2012), como “necessidade de se combater o racismo e promover a cidadania, questões a despeito da qualidade da educação básica e superior, entre outras” (PASQUINI, 2018); os acontecimentos sobre o ensino da tolerância ativa nas escolas, o que contribui para o estabelecimento de debates e discussões em sala de aula, bem como na gestão dialógica de conflitos interpessoais entre alunos (GUEDES, 2017); a gestão de programas do governo que precisa encontrar caminhos viáveis para efetivar a garantia do direito à alimentação adequada e saudável, na concepção de uma educação inclusiva e equânime para todos os alunos com deficiência e incorporar ações pedagógicas na dinâmica escolar (MENEZES, 2017); e os meios pelos quais, a partir da contribuição epistemológica do educador Paulo Freire, a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), em sua práxis, tornou-se um movimento,



de educação popular, atuante na defesa dos direitos humanos (MARINHO, 2018).

Tais constatações convidam-nos ainda a avançar no debate, quando a configuração político-discursiva – que colocou em rota de colisão as atuais demandas globais por educação e direitos humanos com as demandas locais –, exclui do PNE 2014 os temas “identidade de gênero” e “orientação sexual” (MOREIRA, 2016); e quando os movimentos de resistências e/ou enfrentamento às práticas produzidas dentro das relações de força existentes no meio escolar, não consideram como os sujeitos empreendem tais movimentos que objetivam a vivência das ditas sexualidades transgressoras (SILVA, 2016). Educar (e educar-se) em Direitos Humanos ainda é território de luta pelo reconhecimento da condição dos sujeitos de direitos.

Ainda mais: entre os movimentos de luta por condições de dignidade e justiça social, o reconhecimento da condição da pessoa com deficiência carece de aprofundamento teórico e prático nos campos da Educação Inclusiva e da EDH para melhor compreender os princípios que as fundamentam (SILVA, 2016). Com os documentos regulatórios, a legitimidade parece estar em construção para apontar novas condições em que os desiguais sejam acolhidos nas suas diferenças e reconhecidos na sua condição de sujeitos de direitos.

É, pois, deste e neste quadro apresentado que se situam as múltiplas faces da EDH que constituem ramificações, nem sempre compreendidas e reconhecidas nas relações de indivisibilidade e interdependência. Por essa perspectiva, o processo de Educação em Direitos Humanos se constitui como campo aberto, impreciso e abrangente, abarcando o diálogo com suas faces, oriundas de lutas, violações e afirmações consequentes de processos históricos. Como declara a publicação do caderno “Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais”:

A EDH é mais que uma educação para a mediação de conflitos, visto que fortalece laços de solidariedade, notadamente nas comunidades escolares em que os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana já são vivenciados, e se não ocorrem, devem ser estimulados a acontecer.” (BRASIL, 2013, p.13)

Como educação para além da mediação de conflitos, a EDH encontra no seu percurso princípios e fundamentos como pilares, e a recomendação de formação para a vida e a convivência (BRASIL, 2012a). Entretanto, na contramão de caminhos viáveis para a garantia dos direitos, as pesquisas ainda examinam condições adversas e equânimes para todos. Com o estatuto do direito à alimentação e à

educação inclusiva, por exemplo, Castro (2017) investigou a gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em escolas públicas do Distrito Federal e a atuação junto aos alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em relação aos aspectos de financiamento, atuação do nutricionista e ações pedagógicas realizadas pelas escolas, constatou-se que os temas de alimentação e nutrição não fazem parte dos projetos político pedagógicos escolas e de que os alunos não são atendidos por não participarem no contraturno, como direito, do AEE.

Santos (2017) identifica limites na pesquisa sobre o protagonismo do Grêmios Estudantil, mesmo numa gestão aparentemente democrática, quando a participação dos estudantes é controlada e aponta para uma hierarquização na distribuição do poder. Correia (2018) problematiza as possibilidades de potencializar práticas que promovam uma Educação em Direitos Humanos (por meio da língua inglesa) nas salas de aula capixabas e constata a carência e limitações dessa possibilidade formativa. Lima (2019) apresenta uma outra multiface da EDH ao investigar as percepções dos sujeitos na área de inclusão, demonstrando a escassez de recursos humanos especializados e a adaptação das edificações como uma das principais dificuldades encontradas. Os avanços notados estão no advento de leis específicas sobre inclusão e na mudança da percepção dos docentes a respeito da deficiência. Assim, por meio da educação em direitos humanos e do aperfeiçoamento da formação docente pode-se contribuir para a socialização do conhecimento e para o desenvolvimento da cultura brasileira e sergipana sob a perspectiva inclusiva. A EDH, nas pesquisas realizadas, vislumbra sinais de novas epistemologias e práticas sociais que rompem velhos paradigmas, por estabelecer ecossistemas possíveis que trafegam na contramão dos atos antidemocráticos.

#### 4.2 EDH: QUAIS FLUXOS POSSÍVEIS?

As Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos “a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições” (BRASIL, 2012a), regulamentam três artigos que são como fluxos, ou seja, como uma sucessão de acontecimentos necessários que exigem movimentos alternados e ações específicas. Essa sucessão de acontecimentos é como o “coração” do documento, pois ensejam estados de abertura a iniciação da EDH nos currículos da Educação Básica.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Art. 10º Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem-sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Art. 11º Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2012a)

Educar em Direitos Humanos exige um compromisso profissional, político e ético com a formação do ser, com a sociedade e o seu entorno. Contudo, sem dúvida, a implantação da EDH no currículo e a política de formação de professores trazem em seu bojo a necessidade de investimento dos sistemas de ensino e das instituições. Será que essas mediações sistematizadas e ancoradas num conhecimento historicamente regimentados pelos Direitos Humanos é de interesse do Estado?

O fomento e a divulgação de estudos e experiências bem-sucedidas realizadas na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos são caminhos promissores e se revelam fundantes para uma “existência cidadã em aprendizagem, como pauta e opção social, cultural e política” (MACEDO, 2010, p. 117). As experiências *in loco* revelam o compromisso com as práticas educativas ancoradas em EDH e, como afirma o professor Dalmo Dallari (2004, p. 10), asseguram dois pontos que elucidam a importância do estudo dos direitos humanos: afastar obstáculos à sua efetivação e estimular a sua defesa.

Ao mesmo tempo em que o documento DNEDH representa um marco civilizatório para a sociedade como uma conquista coletiva, carece de ações e orientações para a sua efetivação. Como a implantação da DNEDH (BRASIL, 2012a) colabora para a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político na Educação Básica? Quais concepções de currículo, de ensino e de aprendizagem devem orientar os processos metodológicos em EDH? Para tal análise, é válido e consciente rememorar todo o processo de construção da EDH, marcado por contradições e idealizações de homem, de sociedade, de escola, após as deliberadas práticas repressivas no regime da ditadura. Sendo assim, a EDH nas escolas ainda se configura como uma abstração formal, um ideal que busca respostas a contento. Aliado a esse processo, tal estudo ainda impõe a

compreensão do tempo das esperas, quando se revela inconcluso e carente de práticas embasadas nas experiências com jovens e crianças no âmbito escolar.

A Educação em Direitos Humanos é uma estratégia de longo prazo, visando às necessidades das novas gerações. É improvável que tenhamos o apoio dos impacientes ou provincianos para esta educação que projeta nosso futuro, mas acreditamos que é essencial construir programas educacionais inovadores, que promovam o desenvolvimento humano, a paz, a democracia o respeito pelas regras da lei. (CLAUDE; ANDREOPOULOS, 2007, p. 27)

Com apoio ou não dos impacientes e provincianos, os dilemas e as perspectivas da EDH estão inscritos em um tempo-espço que conjuga um acelerado processo de globalizações que se difundem pelo globo, combinando situações e condições altamente diferenciadas e marcadas por relações de poder (SANTOS, 1997, p. 15). Não obstante, as desigualdades sociais são um elemento funcional necessário para a sobrevivência do sistema (DUBET, 2003, p. 26) e o discurso sobre os direitos humanos, nesse contexto, alimenta a formação do Estado-Providência, promovendo o encontro da igualdade democrática e das desigualdades capitalistas, unindo e separando, ao mesmo tempo, os sujeitos de direitos (DUBET, 2003, p. 28).

Os agudos processos de exclusão se rivalizam com a igualdade e com a dignidade humana, princípios dos direitos humanos. Como política de educação igualitária, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 1996) que norteia a Educação Básica, a DNEHD estabelece uma escolarização em que os estudantes são reconhecidos como sujeitos de direitos. Mas de quais direitos, quando a educação para a mudança e a transformação social não têm na cultura de Direitos Humanos sua referência maior, de forma explícita, integrada e sequer multidimensional?

Assumir no currículo escolar a prática da EDH de forma explícita, porque consciente, é não corroborar com a estabilização de conceitos, com a cristalização de informações, com o reducionismo de que valores, práticas e atitudes são Direitos Humanos. É preciso evocar cantos escondidos, limites, conquistas, liberdade, ignorância, quando se anuncia Educação em Direitos Humanos.

Não há como ampliar a consciência se permanecemos aprisionados no limite estabelecido pelo que já sabemos mediante o senso comum. As práticas cotidianas contêm uma ciência implícita, mas que necessita ser explicitada para que se formule conscientemente. (LUCKESI, 2011, p. 55).

Nesse sentido, faz-se necessário um conjunto de perspectivas que apontem para processos éticos, dialógicos e múltiplos nas práticas educativas para que a EDH

siga o seu fluxo, inserida no contexto curricular da Educação Básica, visando ecologizar as aprendizagens. A análise crítica da realidade – por meio de processos éticos, dialógicos e múltiplos das práticas educativas – pode se articular ao que Boaventura denominou ecologia dos reconhecimentos, “abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos” (BOAVENTURA SANTOS apud CARBONARI, 2011, p. 122).

Numa perspectiva complexa, o documento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos descreve oficialmente as formas “a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições”, estabelecendo os princípios norteadores da “dignidade humana, da igualdade de direitos; do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; da laicidade do Estado; democracia na educação; da transversalidade, vivência e globalidade; e da sustentabilidade socioambiental.” (BRASIL, 2012a, p. 20-22). Ainda nesse documento, a EDH se apresenta como “forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural”, que devem ser considerados na organização dos currículos da Educação Básica e nos projetos, regimentos, planos e programas pedagógicos, pela transversalidade e/ou disciplinaridade.

Sobre os discursos e ideias que forjam as cidadanias, demarcando a sua pluralidade de sentidos e significados hegemônicos, é interessante verificar, nos documentos inspiradores da DNEDH, as mutações, os contextos movediços e os territórios também marcados pelas lutas sociais dos direitos, dos interesses econômicos e políticos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/96), por exemplo, expressa no Art. 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Revelar a sua inspiração nos princípios de liberdade e solidariedade humana opera em favor de um contexto de reforma que tem o marco jurídico da retomada da democracia e a elaboração de propostas educacionais pautadas nos Direitos Humanos, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p. 4). Diferentemente da anterior, a Lei 5692/71 anunciava como objetivo geral “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971). Em

ambas as leis, embora em contextos diversos, a cidadania supõe preparo, força de trabalho de que exige também o ofício da docência nos territórios da escola. Essa preparação para a cidadania descrita no documento exige tempo, demarcação de espaço, enseja um trabalho inconcluso e confuso, em função das práticas repressivas configuradas no período ditatorial (1964-1985), como um dos períodos mais violadores dos Direitos Humanos (BRASIL, 2012a, p. 5).

Assim é possível diagnosticar ainda o caráter encantatório e vago da cidadania (DUBET, 2011, p. 289), aliado ao projeto de homem, de nação e de educação também forjados e pluralizados, a partir do jogo de interesses de seus agentes. Nos documentos anteriores e que serviram de inspiração para o estabelecimento das DNEDH, a cidadania se reveste de significados que são construídos como aspirações padronizadas. Não obstante, as ressignificações retornam ao “vazio”, quando se teoriza de forma abstrata sobre o cidadão comum e universal. A “plenitude” dos conceitos de cidadania parece mais assertiva nos documentos, quando as ideologias, as culturas e aspirações dos cidadãos comungam com a lógica dos mercados de nível mundial. Dessa forma, as abstrações do social se legitimam como imperantes e os sentidos e significado das cidadanias nos “escapam os olhos”.

(...) a construção histórica dos Estados-nação e a sua relação com a educação pública e a ideia de cidadania sempre foram extremamente complexas e ambivalentes, e sempre tiveram implicações políticas e culturais importantes – muitas das quais estão hoje a ser retomadas e criticamente analisadas pelo facto de o próprio papel do Estado estar em redefinição, em grande medida, por influência, mais ou menos direta, dos processos de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo. (AFONSO, 2001, p. 19).

Nessa conjuntura, a educação não tem conseguido responder às demandas da sociedade e se fazer entender como direito humano. Mas de que direito de humano estamos falando, quando o agir pessoal e coletivo podem caracterizar a cidadania numa sociedade em que os recursos são dispostos de forma desigual? Assim, mais do que problematizar como se configura hoje a cidadania, é mister problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem (BRASIL, 2010).

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua

dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2010)

Em parte, essa mutação poderia já ser um indício do quanto o inacabamento e a construção histórica da humanidade são valorosas, mas a ressignificação das cidadanias ainda é marcada por um jogo político de aliadas às novas configurações para o Estado. As transformações resultam, sem dúvidas, das mutações do Estado-Nação. Assim, o binômio Estado-Nação reforça a ideia de uma organização tendencialmente isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional (AFONSO, 2001, p. 18).

Nesse cenário, as políticas públicas se constituem formas abstratas e idealizadas para “ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu e serve para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades” (AFONSO, 2001, p. 20). Assim, o ambiente educacional promotor da Educação em Direitos Humanos revela, de pronto, a falta de efetividade do Estado para garantir os serviços e benefícios sociais por meio de políticas públicas moldadas por normas e culturas universais.

Novamente é importante situar a paisagem, que não é imóvel, e que está diante de contextos diversos. Na verdade, a conceptualização de política já sinaliza seus paradoxos, quando pensadas como textos que pressupõem saídas sem a inclusividade dos sujeitos, de seu entorno e relações com o social.

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa. (...) Aqui, estou também interessado em questões sobre a ontologia da política que é ignorada por essa concepção: particularmente, a forma como nos tornamos as políticas encarnadas. Há um silêncio surdo no coração desses textos diligentes, abstratos e metódicos. (BALL, 2006, p. 26)

Contudo, não é possível a escola atingir os objetivos propostos de efetivação de práticas pedagógicas, fundadas nos Direitos Humanos, sem definir contornos precisos em seu espaço, tanto como provimento de condições e meios para melhor atuar, quanto para servir de parâmetros para o seu projeto político pedagógico com caráter formativo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos propõem formas, a partir do seu conceito, que desenham a política pública com contornos nem sempre precisos nas margens. Ficam à margem, por exemplo, o cumprimento dessa regulamentação para além do reconhecimento do direito às diferenças, ou ampliação dos direitos de raça, de gênero, de cultura e de geração; as estratégias de acompanhamento das ações de EDH pelos Conselhos de Educação; e os programas de formação de educadores para tornar o “inérito viável”.

Fora dessa forma, visceralmente sensível e urgente, o acesso para decifrar como a EDH constitui-se uma propositura qualitativa para a Educação adota fôrmas selecionadas (e/ou silenciadas?) de relevância em seus propósitos, mas controversos em seus limites estruturais e conjunturais. Tais processos carregam consigo a centralidade da dimensão humanizadora da Educação e são regulamentados por atos normativos que, por vezes, se fazem presentes, ainda que incipientes na arquitetura curricular das escolas.

Desta forma, os referenciais da fundamentação teórica são os trabalhos desenvolvidos por Candau (2008, 2012, 2013); Carbonari (2011, 2015); Sacavino (2008); Viola (2011); Marinho (2012); Silva (2013); Moraes (2008); Moraes e Torre (2004), em consonância com as sinuosidades, desafios e conquistas evidenciadas nos marcos regulatórios legais que regem a EDH.

Portanto, voltar à fonte do documento DNEDH para compreender os conceitos; evocar sentidos, intencionalidades; construir as metodologias e práticas possíveis; e tensionar as histórias e contextos poderão contribuir para situar as idealizações, as abreviações e até as expectativas geradas pela EDH. O desafio é grande para conter a força da água e fazer gerar a energia a favor dos que são vistos como alienados, marginalizados, silenciados e oprimidos. A Educação em Direitos Humanos é, sobretudo, território de luta.



## 5 AS NARRATIVAS EM TRAVESSIAS: VOZES DO E AO RIO

Como construção metodológica dessa pesquisa, cuja cartografia analítica se assemelha ao estado de acontecimento do rio<sup>22</sup>, navegar pelas entrevistas narrativas é a possibilidade de escuta das vozes do/ao rio (o que se diz sobre EDH e o que diz a EDH), a partir das relações e modos de aprendizagem das mulheres-afluentes e suas práticas em EDH. Em liame, duas ideias a-travessam a seleção dessa abordagem metodológica como potencialidade efetiva para novos diálogos: a aproximação das histórias de vida das mulheres-afluentes e as suas compreensões teóricas e experienciais como dispositivos aclaradores da EDH acontecendo, em curso; e as práticas pedagógicas como interlocuções, ações e relações dos saberes e aprendizagens das mulheres-afluentes sobre EDH.

Como vozes do e ao rio, a práxis social dessa pesquisa encontra, portanto, nas contribuições de Squire (2014), Andrade (2014), Jovchelovitch e Bauer (2008) e Galvão (2005) o reconhecimento da entrevista narrativa como condição metodológica singular, à medida em que coloca os saberes da ciência e da experiência aprendente numa condição de equidade. O modo de produção do conhecimento representa as diferentes vozes e o encontro de diferentes perspectivas culturais e sociais (ANDRADE, 2014); a relevância da valorização das experiências de vida contadas pelos sujeitos (SANTOS; OLIVEIRA; SUSIN, 2014a); e a constituição do próprio sujeito em formação, em construção, e não “uma maneira de alguém ao expressar a sua aprendizagem realizar uma prestação de contas a outrem” (MACEDO, 2010). Como processo de investigação, Galvão (2005) alerta sobre alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, tais como: as concepções, os modos de praticar a profissão, o conhecimento didático, o significado de aprendizagens de formação e a elaboração de conteúdo específico como temáticas. Ela acrescenta que “a narrativa permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar”. Dessa forma, escutar as narratividades dos sujeitos sobre os modos de vida-morte-vida de suas práticas é caminho promissor no desenvolvimento de

---

<sup>22</sup> O estado de acontecimento do rio é descrito no poema “O Rio” de Thiago de Mello (1984), como levar e lavar, crescer e entregar; descer e reter, sem deixar de seguir, aprender a voltar e cumprir o seu curso; aceitar e saber seguir; construir e “mudar em movimento sem deixar de ser o mesmo ser que muda, como um rio”.

novas ecologias das práticas pedagógicas mais sensíveis, abertas e generosas, diante da complexidade ontológica e sociocultural dos sujeitos.

A entrevista narrativa compreendida como uma cadeia de signos com sentidos sociais, culturais e/ou históricos particulares, não reduzíveis a teorias (SQUIRE, 2014), acontece num tempo e espaço marcados pela provisoriedade, pelas contradições, pela movência de cada mulher-afluente no mundo, independentemente das outras histórias em torno delas. Tais pressupostos se aproximam da compreensão da educação, nessa pesquisa, atrelada a perspectiva metafórica do rio que flui e gera vida por onde passa.

Outrossim, a opção metodológica pela entrevista narrativa é a possibilidade de captar e capturar as “subjetividades rebeldes” (SANTOS, 2007, p. 24) e “ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo” (SANTOS, 2007, p. 26), a partir das vozes que podem encontrar “lugares” nas culturas como um instrumento de forma contra hegemônica. Essa possibilidade privilegiada de escuta do protagonismo dos saberes e das reflexões sobre as práticas pedagógicas, numa condição de equidade e valorização das experiências, extrapola o saber pensar e o aprender a aprender, como fatores apenas técnicos, para expressarem a competência humana de formação do sujeito capaz de história própria (DEMO, 2000, p. 56). Nessa mesma perspectiva, Schmidt (1990, p. 51) assevera que “a narrativa é preciosa, pois conecta cada um à sua experiência, à do outro e à do antepassado, amalgamando o pessoal e o coletivo”.

Squire (2014, p. 273-276) destaca que as narrativas operam como interruptores importantes de teorias existentes e englobam fenômenos que não foram ainda considerados. Assim, mais do que constatar o que já é previsível e conhecido na prática pedagógica dos Educadores, é salutar situá-las nos contextos em que se caracterizam as narrativas: particularidades, não-linearidade, multiplicidade, fratura e a contradição.

[...] é o fato de as narrativas estarem arraigadas no particular que lhes permite trazer para a pesquisa fenômenos que são novos, ignorados ou recalcitrantes devido à sua complexidade e opacidade. É essa particularidade arraigada que permite à pesquisa das narrativas tornar-se mais ou diferentemente transferível, construir heurísticas melhores. (SQUIRE, 2014, 273-276)

Como “interruptores”, é inegável a riqueza da narrativa que se vincula ao sujeito, conjugada às questões relacionadas à aprendizagem, ao conhecimento, ao sentimento e às ações, “elevando a experiência do sujeito à condição de referências

pertinentes e relevantes para as pessoas, que, refletindo-se e formulando com elas, formam-se” (MACEDO, 2010, p. 171). Esse âmbito da formação docente é outra importante contribuição da narrativa ao processo de pesquisa, já que o sujeito produz e compartilha novos conhecimentos, através da reflexão e socialização profissional (CUNHA, 2009, p. 5). É essa nova identidade epistemológica de educador e educadora em Direitos Humanos que pode ir ao encontro da pedagogia do assenhoreamento, reconhecendo a docência como um campo de conhecimentos específicos e cada pessoa como sujeito de sua vida e ator social (CANDAU, 2012, p. 22).

Navegar nas práticas pedagógicas, através das múltiplas vozes dos docentes, é, portanto, uma possibilidade analítica de tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade (SOUZA, 2006, p. 27), que, segundo Andrade (2014), evoca o privilégio da plurivocalidade; do encontro com as diferentes perspectivas culturais, sociais e ontológicas; da conexão do sujeito com a sua própria experiência; e da concepção de sujeito aversa a sujeitos homogêneos, a-históricos e abstratos.

Tais vantagens dessa abordagem metodológica coadunam com as perspectivas para contemplar as dimensões<sup>23</sup> da EDH nas práticas pedagógicas, por abrir uma perspectiva de pesquisa que adota a compreensão da narrativa, não como evidência, mas como lugar(es) de (descoberta), de formação. Indubitavelmente, a Educação em Direitos Humanos, como prática social, pode alterar o sujeito e a sua existência no mundo, remetendo-nos a sua dimensão primeira, senão a razão de existir: a formação (CANDAU, 2012, p. 21). Afinal, como favorecer os processos de empoderamento e de construção de sociedades democráticas e humanas, senão por meio da formação dos sujeitos?

A atitude ético-política, ao optar pela entrevista narrativa nessa pesquisa, portanto, como afirma Andrade (2014, p. 175), é a instância central que, somadas a outras, trará informações fundamentais acerca do vivido, possibilitando interpretações, mesmo que provisórias e parciais, sobre os modos de ser, fazer, sentir e agir nas práticas pedagógicas em EDH.

Nessa perspectiva, ancorados nos princípios comunicativos de diálogo

---

<sup>23</sup> Formação de sujeitos de direitos, empoderamento dos atores sociais e educar para o “nunca mais” são as dimensões da Educação em Direitos Humanos explicitadas por Vera Candau (2012, p. 21-22) na ocasião do seminário pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) realizado em Lima, Peru, no mês de novembro de 1999.

disjunção-conjunção-implicação (MORIN, 2001, p.114), na aprendizagem “da leitura por dentro dos pequenos acontecimentos onde se encontram os atores” (DUBET, 2003, p. 16) e na mediação para a transformação das relações em que “tomem os sujeitos desde dentro e os ponha dentro dos processos educativos (CARBONARI, 2011, p. 12), a metodologia construída para captar e capturar as práticas pedagógicas que se revelam como caminhos possíveis para experiências críveis em EDH.

Como afirma Thiago de Melo, “a lei do rio não cessa nunca de impor-se sobre a vida do homem”. E, na vitalidade desse movimento de ser império da água, o rio revela vida. Quando a rede é jogada pelo pescador num curso de água que flui correntemente, ainda que aparentemente parado, o rio revela novamente a sua existência e modos de aprendizagem nas suas formas de interação com o meio. Quem são esses homens-educadores que gestam as práticas pedagógicas? Quais as suas histórias de vida? Que relações estabelecem com a natureza e o lugar em que habitam? Como suas ações se territorializam nas práticas de pescas artesanais e, portanto, de vida?

Sautchuk, no texto intitulado “O que a rede nos ensina sobre o pescador?” faz revelações sobre os pescadores e seus modos de aprendizagem; suas capacidades e habilidades; o significado dos peixes e dos petrechos de pesca; o modo particular de organização das famílias; e de participação na vida da comunidade. São modos de vida para compreender a existência e a identidade do pescador, que ultrapassam questões meramente técnicas e avançam para as relações com o entorno, consigo mesmo, com a natureza e toda a sua sacralidade. Não existe a nomenclatura meio ambiente, quando ele se sente como parte integrante da coletividade.

Mas, além das especificidades técnicas, é importante também notar aqui como essas diferenças incidem sobre o modo dos pescadores considerarem a si mesmos ou, nos termos da antropologia, na concepção de pessoa destes dois grupos. Muito resumidamente, podemos dizer que, para se tornar pescador costeiro, é preciso conseguir interagir com os artefatos a bordo, fazendo de seu corpo mais um componente do sistema mecânico do barco, que age conforme o todo. Já para se dizer um laguista, é necessário acoplar os petrechos a seu próprio corpo, fazendo com que o anzol e o arpão sejam extensões de suas próprias ações extensão do braço do laguista, que o lança próximo a alguma espécie de peixe menor e mimetiza o movimento de um alimento apreciado por ele, seja um fruto ou um peixinho. Acredito que só podemos responder adequadamente a tal questão se pensarmos nas conexões entre técnica e pessoa. (SAUTCHUK, 2010)

Pensar as conexões entre técnica e pessoa direcionam ao reconhecimento da diversidade e do processo de humanização que se radicaliza na “outredade”, quando se assume que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é

propiciar condições em que os educandos ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1996, p. 42). Para Freire, assumir-se é ser capaz de reconhecer-se como objeto em suas relações uns com os outros. Sendo assim, quais anzóis e arpões são reconhecidos como extensões do “eu” e das próprias ações pedagógicas no âmbito da escola? Quais artefatos são reveladores do “não eu”, ou do tu, e que assumem novos dizeres e fazeres sobre as práticas pedagógicas em direitos humanos na escola? Ainda em relação às práticas pedagógicas, como o que se conhece e se faz têm humanizado as relações e “dado vida” à escola? Para Almeida (2002, p. 82), essa questão remete ao exercício de filosofia mais refinado, quando o exercício de busca de identidade se alia ao entendimento do conhecimento como ato de “co/nascença”: ser que é conhecido e, ao ser conhecido, também dá vida ao que conhece.

Sobre os modos dos pescadores considerarem a si mesmos e os artefatos a bordo, Sautchuk (2010) interpela as diferenças, a interação e a necessidade de inclusão do corpo como evidência do todo integrado que compõe a existência. Para Atlan (2004, p. 7), “desde a invenção do fogo, as ciências e as técnicas sempre fascinaram e amedrontaram simultaneamente, pois tudo o que fizeram foi aumentar os poderes dos homens sobre a natureza e sobre eles mesmos – inclusive em sua inumanidade”.

Nos seus estudos sobre os cogumelos e os grandes divisores da modernidade (natureza e cultura, ciência e humanidades, biologia e cultura, indivíduo e sociedade), a antropóloga Anna Tsing (2019)<sup>24</sup>, destaca que muito do conhecimento dos catadores de cogumelos é um conhecimento cinético. Utilizando seus corpos, os catadores de cogumelos se movem pela floresta de forma habilidosa, “navegando por suas vistas, sons e cheiros” (TSING, 2019, p. 27), considerando o “forrageamento dos cogumelos como uma forma de dança” (idem). Assim sendo, os cogumelos dançam ao redor de seu próprio habitat à procura de suas presas no momento de subsistência. Tais movimentos significativos nessa colheita de cogumelos se assemelham aos corpos habilidosos dos pescadores no ato da pescaria. Parafraseando Tsing, não seria exagero considerar o forrageamento dos peixes como uma forma de arte de outras espécies não-humanas que se entrelaçam com a arte da vida humana? Ambos

---

<sup>24</sup> Reconhecida antropóloga que investiga as formas corporais dos não humanos, (cogumelos). É autora de dez artigos da coletânea “Viver nas ruínas” que refletem as contribuições aos estudos multiespécie da paisagem em face do desafio aos debates do Antropoceno. Inclui as ações humanas ferais e benéficas como forma de avaliar o estado atual e futuro da vida nas ruínas. Anna chama a atenção para a capacidade dos não humanos de responder às práticas humanas de maneiras diferentes, admitindo que a vida feroz tira proveito da perturbação humana para fazer suas próprias coisas.

revelam a arte como forma de negociação de vida, nas formas corporais dos cogumelos e peixes. Sem pretender entrar na análise de mundos humanos e não humanos como correlatos para a compreensão do todo integrado, a proposição de Tsing no estudo dos seres não humanos, a partir das formas corporais, são reveladoras de biografias e “história das relações sociais através das quais foram moldadas (2019, p. 127). Para Anna Tsing (2019), “a valorização baseada na performance de ecologias humanas e não humanas pode oferecer modelos de conscientização ambiental para os nossos tempos”, quiçá possibilidades de transformação do humano pelas sociabilidades que formam a paisagem.

Conceber a Educação em Direitos Humanos como uma política pública exige, portanto, o reconhecimento dessa educação como ainda território de lutas contra opressão e desmandos, resistência e construção, evidenciando a sua abordagem complexa na sociedade. Como bem lembra Marinho (2012, p. 24), os direitos essenciais à pessoa humana não nascem todos de uma vez, mas quando as condições lhes são propícias e a sociedade passa a reconhecer a sua necessidade para assegurar a cada indivíduo uma existência digna.

A abordagem política-poética comporta, portanto, a complexidade que impõe outros modos de compreender o convívio homem-natureza-homem; e a lacuna que desestrutura o convívio vida-morte-vida do educador, em busca de mais narrativas – e menos discursos – em prol de ações que efetivamente assegurem as práticas em direitos humanos na Educação Básica, como questões urgentes e de esperança, pois interrogam sobre a vida (MARINHO, 2012).

Nesse contexto, as narrativas das práticas docentes se inserem como potencializadoras das afluências desse rio chamado Educação em Direitos Humanos, quando os princípios comunicativos para esse diálogo (MORIN, 2001, p. 114) se ancoram: na disjunção – cada uma por si e seus atributos de universalidade ou diversidade; na conjunção – busca por aproximações como possibilidades para bons diálogos na efetivação de práticas pedagógicas; e na implicação epistemológica curricular e didática como itinerário individual, plural e criativo para transformação de saberes e reflexão sobre as práticas.

Segundo Telles (1999), um dos eixos que determinam a natureza da pesquisa narrativa é a noção de conhecimento prático: o que os docentes sabem e como este conhecimento está expresso em suas pedagogias. Sendo assim, como instrumento de coleta de dados serão utilizados: a entrevista individual, como recurso para

levantamento das concepções de humano, de educação, de aprendizagem, de cidadania e, portanto, de vida; e as narrativas das práticas pedagógicas pelas mulheres-afluentes, a partir dos elementos didáticos compósitos na súmula. Ambas, entrevistas e a transcrição das narrativas das práticas pedagógicas gravadas em áudio são os dispositivos agregadores dessa pesquisa para analisar como as práticas pedagógicas expressam a EDH, em seus princípios e dimensões.

## 5.1 ESQUEMAS AUTOGERADORES DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Como metodologia de pesquisa qualitativa, Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 95) asseveram que a entrevista narrativa evoca sua profundidade e características específicas, por não se limitar ao modo pergunta-resposta e se revelar melhor nas histórias em que o informante está usando sua própria linguagem espontânea. Sendo assim, o esquema autogerador construído para pesquisa comporta a criação de uma súmula para registro das práticas pedagógicas e a análise das narrativas, a partir de cinco fases moventes e determinadas por regras para manter a disposição do sujeito para narrar o acontecimento: a preparação, a iniciação, a narração, o questionamento e a fase da fala conclusiva.

Como dispor de um instrumento que permita a análise das práticas pedagógicas, considerando a sua complexidade? Os planejamentos de ensino são os meios utilizados pelos docentes para construir formas de aproximação/intervenção da realidade, por meio dos objetos de conhecimento.

O escopo da súmula adotado, portanto, comunga com as finalidades educativas de potencializar o conhecimento e a intervenção na realidade, como centralidade para “a convivência no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural” (BRASIL, 2012a). Nessa perspectiva, os componentes da súmula comportam a familiaridade com o plano de trabalho docente e a maneira interrelacionada dos instrumentos conceituais e metodológicos.

Em termos jurídicos, a súmula tem a finalidade precípua de ser farol (JUSBRASIL, [s.d.]a), por ser constituir como um resumo-síntese de referência. É na súmula que constam as orientações provenientes de uma tomada de decisões, aclarando os caminhos e entendimentos.

Sendo uma série de orientações prévias, a súmula compreende o planejamento didático do educador para a ação ao qual será mediador e, simultaneamente, pode ser considerada como modelo de intervenção pedagógica, pois, na prática, pode alterar a sequência didática planejada e ser por ela alterada. É nessa perspectiva que a súmula se constitui como referência basilar nessa pesquisa, para a compreensão das concepções de aprendizagem; das proposições curriculares onde se referenciam a EDH; do repertório docente em relação à investigação de fontes; dos instrumentos e meios de pesquisa; da identificação de metodologias e estratégias de caráter cognitivo; e do exercício contínuo da autorreflexão das práticas pedagógicas planejadas.

Em adição, como produto-arte da atividade docente, a súmula assume ser o artefato que se conjuga a abordagem descrita por Bronowski (1998, p. 92) como um conhecimento “que não busca explicar” (1998, p. 88) e que se une a ciência no seu valor prospectivo e prático. Independentemente do irrenunciável posicionamento sobre a flexibilidade do planejamento, as ações pedagógicas são, por vezes, apresentadas de forma modelada com o objetivo de introduzir os elementos da aprendizagem presentes no currículo. Zabala (2002) destaca que os objetivos educativos se movem no terreno da complexidade e que já se constituem, por sua natureza, como modelos de intervenção pedagógica por dispor de instrumentos capazes de promover a aprendizagem e a formação.

Seja no âmbito social, interpessoal ou profissional, as competências que se pretende desenvolver na pessoa abrangem o conhecimento e a atuação na complexidade. Nenhum dos objetivos educativos descritos representa uma intervenção simples. Intervir na sociedade, participar de sua gestão, exercer a democracia, atuar para transformar, viver em uma cultura solitária, respeitar os demais, defender os mais fracos, responsabilizar-se pelos demais seres humanos, compreender a si mesmo, às demais pessoas e ao mundo social e natural, adaptar-se às mudanças, aprender a aprender, etc. tudo isso torna necessário dispor de instrumentos conceituais, procedimentais e atitudinais capazes de responder a situações que se movem no terreno da complexidade (ZABALA, 2002, p. 58)

Desta forma, sendo “uma invenção que contém seu próprio projeto” (BRONOWSKI, 1998, p. 90), a utilização da súmula como artefato das práticas pedagógicas – abre caminhos para uso e percepção consciente do processo de manufatura. Esse poder especial dos artefatos, como invenção que considera o propósito no ato da fabricação e o olhar ativo de quem conta como ele é fabricado, é ponto de pauta e atenção nessa pesquisa. Segundo Bronowski



Os artefatos têm um poder peculiar: assim que o vemos, assim que seguramos uma pedra esculpida, um desenho ou um barbeador elétrico, duas coisas parecem-nos evidentes: para que ele foi feito e (o que é mais surpreendente) como foi feito. Foi este segundo aspecto que na minha opinião fez do artefato uma força tão poderosa na evolução da humanidade. Não só ele indica como se deve usá-lo – uma pá, um livro –, mas vendo-o podemos ter uma ideia clara da sua história, o que torna possível repetir a sua fabricação. Este, o duplo poder dos artefatos. Nesse sentido, a obra de arte – o poema, o quadro, a escultura, o edifício – é também um artefato, tem duplo poder. (BRONOWSKI, 1998, p. 103)

Nesses termos, a partir do reconhecimento do duplo poder do artefato, a finalidade educativa dar lugar a súpula das práticas pedagógicas como ferramenta inventiva, não reduzida às etapas que devem ser cumpridas no planejamento das ações.

De partida, reconhecer a súpula como o resumo-síntese referência e como produto-arte das práticas pedagógicas, é creditar a análise das interligações necessárias nas relações entre sujeito-objeto-entorno-cultura que corroboram para novas formas de compreensão sobre EDH, ainda imersa em conflitos e relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. Por isso se faz necessário não só a utilização desse meio normativo e expressivo, mas que as narrativas das práticas pedagógicas sejam meios discursivos na inserção dos direitos humanos nas propostas educativas, compreendendo outras vias “em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (CANDAU, 2013, p. 22).

O Quadro 2 permite conhecer o modelo da súpula como ressurgência dessa pesquisa.

**Quadro 2: Modelo para a Súpula da Prática Pedagógica**

<b>TEMÁTICA:</b>
<b>ÁREA(S) DO CONHECIMENTO:</b>
<b>SENTIDO E INTENÇÃO PARA OS DODISCENTES:</b> (Mobilização dos objetivos didáticos)
<b>PRINCÍPIOS DA EDH:</b> (Identificação e relações com a sequência didática planejada) <input type="checkbox"/> <b>Dignidade humana</b> <input type="checkbox"/> <b>Igualdade de direitos</b> <input type="checkbox"/> <b>Transversalidade, vivência e globalidade</b> <input type="checkbox"/> <b>Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades</b> <input type="checkbox"/> <b>Democracia na Educação</b> <input type="checkbox"/> <b>Sustentabilidade socioambiental</b> <input type="checkbox"/> <b>Laicidade do Estado</b>
<b>SENSIBILIZAÇÃO/CONEXÃO/ ACOLHIDA</b> (Ações das quais se possam extrair o cuidado com as diferentes dimensões do desenvolvimento da pessoa)

<b>MOTIVAÇÃO PARA A TEMÁTICA A SER ESTUDADA</b> (Situações próximas que provoquem e incentivem os discentes, promovendo o interesse e a motivação pela temática)	
<b>SEQUÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM</b>	
<b>PROBLEMATIZAÇÃO</b>	(Apresentação do objeto de estudo em sua complexidade)
<b>IDENTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS AOS PROBLEMAS COLOCADOS</b>	(Sistematização do processo de indagação e explicitação da metodologia de trabalho)
<b>ESTRATÉGIAS DE RETOMADA</b>	(Avaliação dos conhecimentos construídos, a partir de como se aprende e quais estratégias permitem ir construindo significados)
<b>REVISÃO PESSOAL DA EXPERIÊNCIA:</b> (Percepções sobre a prática em experiência)	
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:</b> (Repertório e aportes teóricos utilizados e referendados)	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do modelo exposto por Zabala (2002).

Organizada em 9 (nove) sessões, a súmula construída compreende: a temática; a abrangência (áreas de conhecimento); o sentido e a intenção para os discentes, traduzidos como objetivo didático; a identificação dos princípios da EDH planejados; a sensibilização como espaço de integração do sentir, do pensar e do agir visando à restauração da inteireza humana (MORAES, 2004, p. 299); a motivação para a temática a ser estudada, situando os discentes “em situações próximas de sua experiência vital, que lhes provoquem e incentivem...” (ZABALA, 2002, p. 207); a sequência de ensino aprendizagem; a revisão pessoal da experiência; e as referências bibliográficas.

Mesmo admitindo que a formação se caracteriza pelo imaginário em ação, a inserção da sensibilização na súmula dialoga com o pensamento ecossistêmico, umas das escolhas teóricas desse estudo. Para Moraes (2004, p. 220), um contexto de formação é sempre um contexto ecologizado, comprometido com a multidimensionalidade do ser, com a reforma do pensamento humano e com a “abertura do coração”. Nessa perspectiva, educar, a partir do pensamento ecossistêmico, é integrar a aprendizagem do sensível e o sensível da aprendizagem, a partir das interações mútuas entre os sujeitos, entre o sujeito e o objeto, sujeito e meio.

A sequência de ensino aprendizagem foi subdividida em três sessões: a

problematização do objeto da investigação em estudo, apresentando-o em sua complexidade e registrando as hipóteses; a identificação dos instrumentos conceituais e metodológicos aos problemas colocados, sistematizando o processo de indagação e explicitação da metodologia de trabalho; e as estratégias de retomada, como “um dos fatores-chave para a consecução do maior grau de profundidade na aprendizagem” (ZABALA, 2002, p. 129) por envolver a consciência de como se aprende e quais métodos permitem ir construindo significados.

Sobre o início da entrevista narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2008) chamam a atenção para a explicação, em termos amplos, do contexto de investigação ao sujeito da pesquisa. Narrativas sem interrupções, rica em detalhes, de significância pessoal e social, ou comunitária e sem referência a datas, nomes ou lugares foram explicitadas pela pesquisadora como orientações da etapa.

No processo de narração das práticas, o intento da pesquisa foi a condução para os pontos da súmula que, mesmo sofrendo digressões, omissões e esquecimentos, foram identificados no ato da intervenção da pesquisadora. Explicitar o sentido e intenção com os discentes, identificar os princípios da EDH nas práticas, a sensibilização-conexão, a motivação para a temática a ser estudada, a sequência de ensino aprendizagem e as referências foram os pontos fulcrais que ofereceram pistas para o diálogo com os princípios e dimensões da EDH. A partir da teorização do educador sobre a sua prática foi possível chegar à raiz do fenômeno da investigação, como forma de perceber embutido um presente consciente, um processo constante de vir a ser, como afirma Squire (2014, p. 276).

A etapa de preparação compreendeu os cuidados epistemológicos e éticos, reconhecendo os sujeitos da pesquisa e sua dignidade, o que Dallari (2004, p. 37-41) nomeou como direito de ser reconhecido e tratado como pessoa, legitimando os princípios de dignidade humana, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades pela Educação em Direitos Humanos. Os contatos iniciais com as três mulheres-afluentes da pesquisa foram feitos inicialmente com a entrega de um convite-símbolo de representação dessa investigação. O convite-símbolo foi composto por uma fotografia do rio e uma breve carta-narrativa sobre os objetivos da pesquisa; a utilização de narrativas como procedimento metodológico; o anúncio sobre o agendamento dos encontros com a pesquisadora; a autorização de gravação das entrevistas; e o consentimento para atender a demanda legal e ética, conforme Resolução CNS n. 466 (BRASIL, 2012a).

A utilização da fotografia, como dispositivo artístico-político-poético, ousou indicar um outro modo de ver/sentir a proposição da pesquisa, diferenciando o que precisa ser dito de outras possíveis acepções. Skliar (2014, p. 169) traduz o poético aqui citado como um modo de sair de si, de vir para fora, estar exposto, atento ao modo como o sujeito se expõe e percebe a si mesmo. Essa outra forma de linguagem supõe, como afirma Unger (1991), estar à escuta do mundo, dos sinais da natureza e redescobrir a potencialidade dessa linguagem que nos coloca em busca de práticas que interliguem ecologia, política e espiritualidade.

(...) o que o pensamento ecológico tem de mais rico é esta possibilidade de juntar a dimensão da *polis*, ou seja, aquele espaço que é próprio à comunidade dos homens, o espaço da convivência humana, com a dimensão do cosmos, a dimensão da nossa relação com o Universo. De criar um elo entre o interesse pela transformação no plano social e uma espiritualidade tanto do homem como da Natureza sem polarizar essas dimensões como excludentes. (UNGER, 1991, p. 59-60)

Assim, a fotografia e a carta-narrativa são as primeiras provocações para as mulheres-afluentes da pesquisa e seus modos singulares de atribuir sentido aos textos visuais. Na carta-convite, segue a orientação de confirmação da participação na pesquisa, através do registro-resposta devolvido a pesquisadora.

Na fase de iniciação, as mulheres-afluentes tiveram à disposição os seguintes tópicos para narração na entrevista: anúncio de si, infância, formação profissional, vida profissional e engajamento na Educação Pública. Sobre as narrativas das práticas pedagógicas, as mulheres-afluentes da pesquisa foram orientadas sobre a seleção livre de três práticas a serem narradas, em três tempos diversos, num intervalo mínimo de quinze dias. Esses três textos, demarcados num espaço-tempo diferente contribuíram para, como afirma Galvão (2005, p. 332), dizer muito sobre o modo como as escolas e as aulas constroem sucesso e insucesso e de como os textos escritos e orais de professores dão forma a políticas e regras. Como a finalidade do sistema educativo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa para dar resposta aos problemas que a vida em sociedade coloca (ZABALA, 2002, p. 35), o registro de ações na súmula traz marcas significativas de princípios, ideias, crenças, concepções e percepções das autoras sobre os humanos, o ensino, a aprendizagem e a sociedade.

As etapas de narração ocorreram sem interrupções e com raríssimas intervenções e questionamentos sobre processos não esclarecidos. Para não interromper o fluxo do pensamento das mulheres-afluentes, no final da entrevista,

algumas indagações feitas trouxeram à tona os elementos constituintes da súmula e que se afastaram do foco na narração, tais como: você mencionou sobre os sentidos e intenções com os discentes? Poderia explicar melhor a sensibilização-conexão dessa prática? Como essa prática foi retomada? A metodologia foi definida a partir de alguns pressupostos teóricos?

O intervalo de narração entre as práticas ultrapassou o tempo previsto de quinze dias, devido incompatibilidade de agenda das mulheres e da pesquisadora, entretanto, se constituiu como o fulcro para a análise das práticas pedagógicas, nos seus detalhes e “respiros”. Durante as gravações, algumas anotações foram feitas pela pesquisadora como forma de capturar o instante, em que movimentos corporais, gestos e emoções se faziam presentes como referenciais para análise posterior.

A etapa final, que compreende a fala conclusiva, foi marcada pela interrupção definitiva da gravação que, por vezes, se revelou extensa por conta das repetições, causos e histórias narradas pelas mulheres, como adendos do fazer pedagógico e da história pessoal no Magistério. O tempo das narrações das práticas pedagógicas oscilou de 34 minutos a 1 hora e 10 minutos e o esforço para decomposição e recomposição do todo foi exigente de leitura e análise, mas, sobretudo de esperança em poder, diante das dificuldades de se trabalhar com as narrativas, trazer à tona fenômenos novos da investigação, porque ignorados no coletivo e enraizados no particular. Embora tenha sido uma hipótese levantada para essa etapa de pesquisa, não se fez necessário, no final, interrogar sobre o reconhecimento das etapas do planejamento – constantes na súmula - como elementos importantes para o êxito da prática pedagógica. Uma inversão nessa análise para a compreensão de que as ações ecologizadas das práticas pedagógicas estão baseadas nas experiências, é ponto de atenção, inclusive.

Por fim, para transcrição das entrevistas foi retomado o instante para enxergar o detalhe, ver nas coisas ditas as percepções e perspectivas de como as práticas pedagógicas expressam as experiências em EDH, nos seus princípios e dimensões. As narrativas das mulheres-afluentes forneceram, como assegura Galvão (2005, p. 342), o contexto como a interpretação, pondo também em evidência a ação, em que são analisados os acontecimentos e a história da experiência pessoal. Outrossim, para a análise das narrativas das mulheres-afluentes foi utilizada a estrutura pragmática proposta na súmula e que elucida as afluências e confluências das práticas pedagógicas em direção a EDH.

A recorrência dos princípios da EDH, tais como: dignidade humana, igualdade

de direitos, transversalidade, vivência e globalidade, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, democracia na educação e sustentabilidade socioambiental nas práticas; e a identificação das três dimensões da EDH (formação – empoderamento - transformação social) são evidenciadas nas sequências didáticas, nas frases e sentidos atribuídos pelas mulheres-afluentes. Essa atitude propositiva de análise advém do modelo de sinais léxicos nos textos, proposto por Labov (1972-1982). Conforme cita Galvão (2005, p. 333) ao mencionar o modelo sociolinguístico do autor, uma estrutura de análise da narrativa pragmática inclui elementos importantes, tais como: o resumo; o tempo, lugar, situação; a sequência de acontecimentos; a avaliação; como foi resolvida a complicação e o término da narrativa, voltando a perspectiva para o presente. Nessa etapa de análise e interpretação das narrativas, é possível utilizar as informações integrantes das informações levantadas nas entrevistas.

Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 110) destacam que “as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas; elas expressam a verdade de um ponto de vista... no tempo e no espaço”. Nessa direção, as narrativas das mulheres-afluentes não almejam ser analisadas como informações a serem decifradas. Elas são efeitos de sentido produzidos em condições adversas e singulares e que se fazem presentes na docência: no modo como se diz, se pensa, se age, assim como o que poderia ser dito e não foi, e o que não se pensa, mas se faz.

## 5.2 AFLUÊNCIAS NOS (PER)CURSOS EM EXPERIÊNCIA DAS MULHERES

O termo afluente – como pequeno curso de água, cuja vazão contribui para o aumento de outro corpo d’água – possui uma ligação “obrigatória” com o rio principal, designada de confluência (TERA, 2021). Portanto, separadas e ligadas, cada mulher-afluente demarca a sua existência e a do rio principal, numa relação de interdependência e reciprocidade.

A utilização da entrevista narrativa proporcionou textos ricos e vivos de simbologias por representarem a história, a reflexão sobre o fazer docente e a interpretação da realidade por parte de cada mulher, em que os achados e interstícios das narrativas de histórias e vidas possibilitaram a confirmação e o confronto, num

profundo “sentimento de filiação”<sup>25</sup>. Em consonância, ser afluyente é partir ao encontro do que nem sempre é esperado.

Sob esse olhar, adentrar e analisar as práticas das mulheres engajadas na transformação social, a favor da formação docente e das pessoas privadas de liberdade, cujos currículos revelam modos de funcionamento ancorados nas questões ligadas aos direitos humanos e no combate às formas de preconceito e opressão social, é ponto fulcral na metodologia adotada nessa pesquisa.

Quem são essas mulheres, sob seus próprios olhares, histórias e “fazeres”? Após as entrevistas, alguns pontos foram explicitados sem a pretensão de linearidade, mas de análise da percepção de si, da infância vivida, da formação, da vida profissional e engajamento na Educação Pública. Outros pontos, como a espiritualidade e concepção de EDH emergiram como constitutivas dos encontros.

Anila, Male e Ileusa são os nomes fictícios das três mulheres-afluentes nessa pesquisa. Ambas definem – nas temáticas diversas e metodologicamente calcadas no discurso sobre direitos, educação, diversidade, historicidade e transformação – a dimensão colaborativa dessa pesquisa, expressando a EDH nas concepções e princípios por meio das práticas pedagógicas.

### **5.2.1 Mulher-afluyente Male: encontro com águas grandes.**

As pessoas falam empresária, mas não sou empresária.  
Sou empreendedora. Eu vendo gelo com muito orgulho.

O primeiro contato com a mulher-afluyente Male aconteceu no dia 01 de dezembro de 2022, através da Plataforma Teams. Indicada como líder de movimento social e promotora de ações em prol da EDH pelo professor Dr. José Cláudio, referência da Educação em Direitos Humanos no Estado da Bahia, a professora Male revelou alegria e disposição para participar da pesquisa, definindo-se como “mulher negra, não autocrata e empoderada”. O primeiro contato, portanto, acendia os lampejos para tantas aprendizagens e coragens que os outros encontros poderiam ofertar e confirmou a necessidade de escutar na pesquisa a voz (de muitas vozes) da liderança social que

---

<sup>25</sup> Sentimento de filiação (filho) é explicitado na obra “Cabeça bem-feita” de Edgar Morin (2001, p. 74) vinculado a cidadania, como sentimento matripatriótico que deveria ser cultivado de modo concêntrico sobre o país, o continente, o planeta.

viabiliza e articula os direitos humanos, a partir de intervenções na realidade.

Os diálogos com Male se revelavam bem reflexivos, desde a sua apresentação. Deparar-se consigo enquanto sentia, pensava e falava de si justificavam o tom e as pausas bem lentas das suas narrativas. Alegrava-se com a possibilidade de ver-se narrando e, olhar para a sua trajetória compósita de dor e tantas conquistas, parecia firmar para si a convicção de não ser só a representação de si, mas do coletivo que ela revelava a consciência de ter.

Foi um tempo de 1h 10 minutos de conversa, entre oscilações na internet e o desejo de partilha e apresentação de si. Quando as narrativas de si encontraram oportunidades de “despejo”, é como se a existência de Male alimentasse também os sentidos pela insistência em viver, em estar presente. Esse modo de exhibir e exhibir-se enquanto falava, se traduz na possibilidade que encontra de mostrar-se para que o seu trabalho e a sua existência pudessem ser vistos, fomentando o processo ontológico e narcisista da narrativa, em que “contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo” (GALVÃO, 2005, p. 330).

Após esse encontro, os contatos foram ampliados e consentidos pelo aplicativo WhatsApp. Logo foi feita a inserção da pesquisadora num grupo de divulgação de experiências, como possibilidade para acompanhar as atividades desenvolvidas pelo local e pelo grupo de pesquisadores, em que atua voluntariamente.

Male é uma mulher de 58 anos, mãe de dois filhos, nascida e criada no Centro Histórico de Salvador – espaço de luta e de marco de muitas histórias. É formada em Serviço Social por uma faculdade particular e tem orgulho de dizer que foi partícipe do programa de bolsa de estudos. Fez o curso de extensão em Educação em Direitos Humanos no CRDH – centro que trabalha hoje – e especialização em Trabalho, Sociedade e Família. Possui uma intensa atuação profissional como diretora, ativista e mediadora das rodas de conversa num Instituto que emprega arte, educação e música no enfrentamento às questões de violência contra mulheres negras cis, trans e travestis; é organizadora e docente do Curso Preparatório Cuidador/a de Idosos<sup>26</sup>, realizado num centro de referência em humanidade na cidade; é empreendedora do gelo, como gosta de ser referenciada no bairro ao afirmar que “*as pessoas falam que*

---

<sup>26</sup> O Curso Preparatório Cuidador/a de Idosos/a é realizado na sede em que trabalha. A omissão de socorro, discriminação, abandono e maus-tratos a pessoa idosa são conteúdos iniciais do curso, aprofundando o estudo sobre o conceito e tipos de violência, definidos pela Organização Mundial de Saúde (2022), assim como a atenção domiciliar às pessoas idosas para o acompanhamento eficaz no estágio supervisionado.



*sou empresária, mas não sou empresária, sou empreendedora e vendo gelo com muito orgulho*”; e ainda atua como voluntária num centro de referência, auxiliando nas demandas da sede e recebendo estudantes e pesquisadores.

No dia 05 de julho de 2023 aconteceu a entrevista presencial, agendada na sede em que trabalha como voluntária, no Centro Histórico. Esse encontro foi anunciado a todos do local, assim como fotografado e registado no repositório do CRDH, inclusive. Nesse dia, a expectativa era intensa. Pisar naquele território e saber das histórias de Male era o início para uma jornada de aproximação com a EDH, com o rio que seguia o seu curso, e parecia se instalar ali.

A entrevista presencial durou cerca de sete horas, entre conversa sobre a pesquisa, assinatura de termos, apresentação do lugar, pausa para café e para as orientações sobre o preenchimento das súmulas e entrevista, propriamente dita. Conciliar uma postura de pesquisadora/observadora marcada pela objetividade, escuta e postura aprendente – sem pretensões de precisão em relação às questões de investigação, porque consciente de não ter acesso direto às experiências da pessoa – foi mister e imperante para a metodologia da entrevista narrativa.

Na gramática da existência, o direito à vida fomenta a primeira luta de Male por sobreviver. E, dessa forma, se inicia a sua apresentação, a sua vida inter cruzada de histórias.

(...) eu digo que eu nasci em berço de ouro, a partir do momento em que minha mãe engravidou e me teve, porque, muitas mães rejeitam os filhos, né? Eu já nasci empoderada, assim me defino, porque foi uma ousadia eu estar no mundo, me senti ousada, era para eu não estar aqui. Meu pai disse a minha mãe para me abortar (pausa). Sou a primeira filha do casamento, né, dos dois. “Não, para que filho agora? Você costura, saiba trabalhar. Tem que abortar, tem que abortar”. Minha mãe ficou calada, não disse nada a ele, não disse nada a ele e a menstruação continuou vindo. Engraçado como Deus é, né? A menstruação de minha mãe vinha, minha mãe gordinha, continuava menstruada e aí depois de oito meses a barriga pulou. Assim eu nasci pela ousadia, por isso digo que sou uma mulher empoderada. Nasci pela ousadia e estou aqui fazendo acontecer e fazendo acontecer uma diferença, eu acho que eu faço a diferença, sabe? Nos locais que eu estou, com quem eu estou, e para onde ainda vou, ainda vou conhecer outros espaços, então, eu me sinto a pessoa empoderada.

O direito à vida – assegurado por uma mulher-mãe que não desistiu – foi não só um ato de liberdade, mas revolucionário no sentido da luta constante da mãe pelo respeito à integridade e a possibilidade de sobrevivência digna.

Minha mãe foi uma costureira batalhadora, deixou de comer para alimentar os filhos, não teve oportunidade de estudar, ela aprendeu a ler em pé, minha mãe aprendeu a ler em pé com a vizinha que dava aula e ninguém na família se interessou em colocar minha mãe para estudar. Minha mãe ficava em pé com a com a folha de papel de pão e esperando o que a professora falava. Aí a professora dizia “você não pode ficar aqui porque tem que pagar, tem que matricular” e ela insistia. Um dia a professora falou: olhe, eu sei que você quer aprender, a partir de amanhã você vai ser aluna”. E aí ela aprendeu a ler e a escrever na escolinha ao lado. Separou do meu pai e não abandonou os filhos.

A própria situação de negação de direitos em que são obrigados a viver milhões de pessoas é um atentado contra a vida por falta de alimentos, de educação, de assistência médica e de condições mínimas para a conservação da vida. Ainda no esteio dessa temática de direito à vida, os atentados contra ela, por meio do aborto, é pauta na pesquisa de Cardoso, Vieira e Saraceni (2020)<sup>27</sup>. Eles conclamam que as bases de dados oficiais de saúde não permitem ter uma estimativa do número de abortos que ocorrem no Brasil, mas que ainda é necessário “o acesso e qualificação das ações de planejamento reprodutivo e atenção pré-natal, a fim de reduzir o risco da ocorrência de aborto quer seja espontâneo ou provocado”.

Iniciar por onde a vida de Male começa a existir é, portanto, reconhecer elementos e condições que geram vida na sua existência, como marcadores importantes de dignidade, de respeito e de sobrevivência.

Fiz faculdade com 40 anos. Só tinha eu e outra pessoa com essa idade. Com a minha formação em Serviço Social fui me conhecendo e integrando de forma consciente os movimentos sociais. Tentei entrar num curso de Direitos Humanos. Tinha encerrado. Mas não desistir. Não é a sala de aula que ensina, mas a convivência, é estar com as pessoas criando, inventando.

A descrição de si seria uma das tantas outras formas de ressignificação das práticas pedagógicas que passariam a ser lideradas por Male? O reconhecimento de outros espaços de aprendizagem – para além da sala de aula – e da interação como processo constitutivo do ato de aprender demarcariam novos princípios em prol da (re)invenção da educação? Seu reconhecimento de não-desistência da vida não soaria como propósito, diante da negação da sua existência ainda no período gestacional?

---

<sup>27</sup> Proposições apresentadas no artigo: Aborto no Brasil: o que dizem os dados oficiais? Segundo a pesquisa, os dados oficiais disponíveis sobre nascimentos e óbitos permitem traçar um perfil das mulheres com maior risco de morrer por aborto no Brasil. “Essas são as mulheres de cor preta e as indígenas, de baixa escolaridade, com mais de 40 anos ou menos de 14, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste e vivendo sem união conjugal”. (CARDOSO et al., 2020)

Male situa a sua formação na escola pública como oportunidade de aprender e trocar experiências, considerando a “vida dura” que teve. Por falta de recursos para sobrevivência, atrasou o seu ingresso na faculdade. Casou-se e, em seguida, teve que viver a dor do nascimento do filho morto. Anos depois, Male festejou o nascimento de um menino – que chama carinhosamente de sua obra de arte – e de uma menina. Os dois nasceram em Simões Filho (município baiano), na Ilha de São João, e por uma necessidade de acompanhar uma tia doente, Male transferiu a sua residência para o Centro Histórico, em Salvador. Na ocasião da mudança, começou a inquietar-se: “o que é que é que eu vou fazer aqui no Centro Histórico?” E da sua ação empreendedora na venda de gelo se originou a possibilidade de acesso à Educação Superior.

Aí Deus me deu a ideia: por que você não vendo gelo? E eu comecei a vender gelo e hoje eu digo que sou uma empreendedora de sucesso. Há vinte anos que eu vendo gelo. Eu não posso ver uma garrafa de refrigerante que eu guardo. Garrafa de refrigerante eu guardo porque eu encho para vender. Faltou gelo lá em casa no domingo, dia dois de julho, porque eu não tinha. Não tinha mais, pois o pessoal comprou no sábado. O que acontece, aí desse gelo, desse dinheiro do gelo surge a oportunidade de participar de uma reunião. Fui para uma reunião que estava oferecendo bolsas pela faculdade, né, que eu esqueci até o nome e eu disse; “eu vou aproveitar”. Aí faz uma prova, né, faz uma prova na faculdade, “poxa tanto tempo”!

Male reconhece que a ausência por tanto tempo da escolarização a levou a repetir o segundo grau, hoje o Ensino Médio.

Mas antes de eu vim parar aqui (faculdade), eu me ousei repetir o segundo grau, nem todo mundo faz isso, né? Repetir o segundo grau? Eu fiz o primeiro grau e o segundo grau com 17/18 anos eu acho, aí esqueci, né? Tive filho, pensei “poxa aí eu quero estudar de novo, eu vou fazer de novo o segundo grau”. Não lembrava de nada, nunca ficou nada em Matemática.

Para fazer o segundo grau de novo, Male tinha que levar o filho com ela, pois não tinha com quem deixá-lo. Dia de sexta-feira, à noite, levava comida baiana para vender aos professores e colegas, como forma de auxiliar na sua subsistência. Mais uma vez, se lançava a outros ofícios para aprender e empreender na sua itinerância pelo direito a uma vida justa. Tais ações encontram ecos na radicalidade pedagógica problematizada por Arroyo (2017, p. 8) sobre a pedagogia como ofício, ciência, arte de entender, acompanhar e defender o direito à formação humana. Essa aproximação de como os educandos pensam-se, sabem-se, inquietam-se por saber mais de si, de seu lugar no mundo e nas relações sociais é aposta para a desconstrução dos processos de desumanização de que são vítimas.

Da reunião a prova realizada, Male foi aprovada para cursar Serviço Social na faculdade, embora desejasse fazer Pedagogia por influências de Paulo Freire e “sua Pedagogia dos Oprimidos”, como asseverou enfaticamente na entrevista. Entre as duas opções (únicas para a bolsa), apresentou melhor desempenho na avaliação para Serviço Social. Lembrou que movimentava a turma para ações que envolvessem o entorno. No primeiro ano de faculdade, Male já se identificava com ações que tinham como objetivos agregar pessoas e resolver problemas.

Empenhou-se em pesquisar na graduação sobre o papel da Assistente Social frente às profissionais do sexo, a partir de uma instigação. Lembrou da sua ingenuidade, ainda adolescente, quando a sua futura sogra recebia, em sua casa, em determinados horários, casais que ficavam horas no quarto.

Eu namorava com rapaz e com esse eu me casei. Eu namorava com ele e aí, às vezes, na hora do almoço eu estava lá na casa dele, porque eu fazia curso no SENAC. Sempre alguém batia na porta, mas a mãe dele não me deixava atender a porta. Eu ficava na minha. Na minha cabeça, ela comprava, por que antigamente não tinha gringos que vendia nas portas? – ela não pagou, deve estar devendo. Quando chegou um dia, estava na hora do almoço, eu ia saindo e chegou um rapaz, bateu à porta. Quando eu abri a porta, o rapaz ia entrando e perguntou: “Vocês já estão atendendo?” Aí eu disse: “Atendendo?” “É, já passou a hora do almoço, vocês já estão atendendo?” Aí eu chamei, D. Fulana, D. Fulana... Ela apareceu e disse: “Deus te acompanhe”. (Pausa) Aquela palavra “atendendo” ficou na minha cabeça. Passou uma semana, duas e três e, de novo, a pessoa batia e ela não deixava atender. Aí eu disse a ele: “Sua avó está devendo a alguém?” Porque já aconteceu a primeira, já aconteceu a segunda, fui saindo, aí um dia e o rapaz falou isso. Quero saber o que acontece, deixe de esconder. Me conte o que está acontecendo aí. Sua vó faz tratamento espiritual? Passou mil coisas, mas não a prostituição, entende? Eu achava que a avó dele tinha alguma coisa de mesa branca, de tarde reza, de estar comprando e não estar pagando, e aí ... pra que esconder? Ele disse: “Minha vó aluga quartos, não tem mulheres que se prostituem pela rua? Aí tem mulher que passa uma hora com o rapaz e vai embora”. Não era ela. Ela era senhora, alugava os quartos na parte de cima que nunca fui. Nunca tive curiosidade de perguntar pela casa grande, pois na época era comum, eu moro numa casa antiga até hoje. O que me chamou atenção era a batida na porta, com frequência. Ela não me deixava atender a porta. Nesse dia eu fui saindo que esse rapaz perguntou se já estava atendendo. A mulher chegava depois e ficava nos quartos esperando, mas nunca vi.

O reconhecimento, a valorização dos saberes e o conhecimento das profissionais do sexo – como grupo subalternizado – passou a ser objeto de investigação científica de Male, que reconheceu ter engravidado do tema há muito tempo. É possível considerar que o primeiro estudo acadêmico de Male foi mobilizador de transformações libertadoras e criativas. Transformações que encontraram provocações relevantes para a sua autoconsciência e autopercepção, a partir da sua

questão de pesquisa. Ao propor sobre “qual é o papel da assistente social frente a esses profissionais do sexo, que não são prostitutas, né?”, Male problematiza sobre o sujeito no contexto histórico e social e as precárias condições de existência nos percursos humanos-desumanos.

O estudo dessa temática, portanto, encontra pontos de congruência com um dos pressupostos da EDH no que se refere ao reconhecimento do sujeito de direito e autor/ator de suas práticas. A dimensão dialógica da educação viabiliza a reflexão e transformação da realidade, possibilitando que os sujeitos aprendam e inaugurem novos modos de proceder.

(...) na aula do TCC, no primeiro momento com o orientador, a professora disse: “Oi, gente, vocês têm que montar o esqueleto e fazer assim. O TCC surge de uma curiosidade vocês vão ter curiosidade no tema, vão engravidar o tema e vão cuidar do tema como se fosse um bebê. Isso que é um TCC”.

E aí veio o tema... Já estava grávida há um tempo (risos). Então, me sentei com elas (profissionais do sexo) para conversar, para saber, né, porque estavam ali na rua. Algumas coisas. Algumas vieram do interior, outras por prazer, outras troca de droga. Eu fui correndo, correndo minhas escritas, buscar autorização... e deu tudo certo. É isso.

Na vida profissional, Male não se considera pessoa de sucesso, por só ter trabalhado como recepcionista e ter a carteira assinada uma única vez. Menciona ter participado de vários concursos e que a “falta de sorte e o QI” (quem indicou) não possibilitaram o seu ingresso no mercado de trabalho regido pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Na sede em que trabalha relatou com tristeza que foi contratada como recepcionista e, por questões políticas – porque terceirização - foi desvinculada. Permanece neste lugar, então, como voluntária.

Embora justifique a sua atuação profissional via contratos e ações voluntárias, a repetição da narrativa de não trabalhar com carteira assinada demarca uma indignação de Male, como sujeito que sabe e conhece os direitos, mas, por vezes, parece atribuir a si a condição ou escolha do modo de viver.

Fui recepcionista com carteira assinada apenas uma vez, tem muitos anos, trabalhei com um primo.

(...) e eu hoje eu não tenho minha carteira assinada como profissional e eu acredito que se eu tivesse uma oportunidade hoje, não sei... Eu acho que eu também eu não ia querer mais, eu acho que eu ia querer continuar como voluntária, agora com acordo recebendo, entende?

Até hoje eu não trabalho de carteira assinada, mas o que o ganho não falta

nada, graças a Deus. Me falta é tempo, às vezes, para comer, então, eu digo que eu sou uma pessoa feliz. A educação pública me ensinou muito, porque as pessoas na educação pública têm direito a fardamento de qualidade, você tem direito à alimentação também de qualidade, depende de quem faz. A comida da educação pública não é uma comida ruim, depende de quem faz, então, o Estado, a sociedade permite que você aprenda, que você se alimente e que você, às vezes, fique até na escola o dia todo.”

O direito ao trabalho remunerado, em condições seguras e dignas, traz à tona algumas considerações sobre justiça e trabalho, no tocante à remuneração e ao número crescente de trabalhadores sem carteira assinada no país: a Constituição Federal estabelece que deve ser pago aos trabalhadores brasileiros um salário-mínimo e o critério de cálculo é baseado nas necessidades do próprio trabalhador, e não da sua família (DALLARI, 2004, p. 61); e os dados mais recentes apontam ao aumento de 5,9% do contingente anual de empregados sem carteira assinada no setor privado, chegando a 13,4 milhões de pessoas<sup>28</sup>. Desse modo, a negação dos direitos do trabalhador a uma carteira assinada não pode ser consentida como escolha e, sim, passa à denúncia e a exigência por políticas públicas efetivas para a garantia desse direito.

Mesmo sob o efeito das políticas neoliberais, em que buscam responsabilizar o trabalhador por seu emprego e desemprego, Male, por vezes, assume-se como realizadora dos seus sonhos, ao afirmar que “dinheiro não é tudo na vida, mas as amizades, a gente consegue muita coisa com amizade, entendeu?”. Exibe de forma orgulhosa o seu engajamento com trabalho social, ministrando o curso de cuidador de idosos e sendo supervisora de estágio, oportunidades que não chegam via função registrada em carteira de trabalho, mas com a experiência que dispõe para promover uma cidadania ativa e participativa.

A partir do momento que você supervisiona alguém, você aprende com esse alguém pelo comportamento, pela fala, pela maneira de ser, pela experiência de vida que essa pessoa lhe traz, porque cria um vínculo, cria um vínculo familiar, às vezes, nem com todas, né? Mas tem uma ou duas que você tem aquele vínculo, tem uma conexão, tem uma intimidade para falar e para ouvir, porque nossa vida a gente não tem que comentar com todo mundo, mas tem alguém que você acha que é esse ombro que tem que te ouvir, que tem que te abraçar, tem que te acolher, e que você também vai ser acolhida.

---

<sup>28</sup> Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada no dia 31/01/2024, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A PNAD Contínua é o principal instrumento para monitoramento da força de trabalho no País. A amostra da pesquisa por trimestre no Brasil corresponde a 211 mil domicílios pesquisados. Cerca de dois mil entrevistadores trabalham na pesquisa, em 26 estados e Distrito Federal. (AGÊNCIA, 2024).

Atualmente, além de ministrar o curso de cuidador de idosos, a vida profissional de Male está organizada em espaço-tempo diferentes. Trabalha como voluntária na sede dois dias na semana, pela manhã, e dizem que ela é a anfitriã, a guardiã do espaço. Assevera que essa responsabilidade foi dada pelo professor-diretor e que “quando ele não está quem responde sou eu, aqui no centro”. Atua dois dias no Lar dos Idosos e dois dias no Instituto, sempre à tarde.

No instituto eu recebo, porque eu ministro aula lá, tenho a minha renda, graças a Deus. Se não fosse essa renda... E lá no Lar eu tenho uma renda também porque eu fiz um contrato e todo mês eu tenho também. Não é muito, mas é certo. Fico dois dias no Lar dos Idosos, dois dias no instituto, sempre à tarde. E dois dias aqui na sede também pela manhã.

No Instituto, situado no Centro Histórico, Salvador – BA, Male atua como Diretora Administrativa. Essa entidade privada, sem fins lucrativos, desbrava uma rede de ações afirmativas para o combate à violência doméstica e familiar contra a mulher, ao mesmo tempo em que promove sua inserção no mercado de trabalho, utilizando a arte e a música como catalisadores de mudança.

Nesse Instituto, que já conquistou um lugar de destaque na mídia local, nacional e internacional, Male planeja, desenvolve e faz a mediação de rodas de conversa, contribuindo para a construção de um espaço transformador que atrai jovens mulheres e pessoas LGBTQIAP+<sup>29</sup> para projetos de inclusão social e empoderamento. Segundo Male, esse momento deixa marcas duradouras na vida de jovens, mulheres, lésbicas, bissexuais, travestis, transsexuais e transgêneros negras na cultura e na sociedade em Salvador.

A gente não tem que ficar na zona de conforto, eu estou aqui no Instituto. Eu sou toda o Instituto e outros espaços. O Serviço Social traz esse desafio pra gente, né, conhecer outros espaços, sair da zona de conforto. É isso ...

Primeiro eu tive as meninas do Instituto, né, fazendo estágio comigo no Grupo Gay da Bahia. E aí elas ficaram: como é fazer um projeto de intervenção? E aí surgiu qual é a importância da família ao seu lado, sendo LGBTQIAP+? Tivemos uma roda de conversa mensal lá no espaço e as meninas se

---

<sup>29</sup> LGBTQIAP+: Sigla que compreende o direito de ser pessoa, honrando as histórias, identidades e orientações: Lésbica, Gay, Bissexual, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual. A inclusão do “+” é uma forma de reconhecer todas as outras identidades e orientações que não estão explicitamente representadas nas letras anteriores. (ARCO, 2024).

Para Dallari (2004, p. 40), não existe respeito à pessoa humana e ao direito de ser pessoa, se não for respeitada, em todos os momentos, em todos os lugares, e em todas as situações, a integridade física, psíquica e moral da pessoa.

formaram... Aí no Instituto eu dei continuidade, porque quando a coisa é boa, você tem que dar continuidade; quando a coisa não é boa, você tem que romper. E aí surgiu, no ano passado, essa roda e ela foi mantida mensalmente.

Ao narrar sobre o seu trabalho no Instituto, Male carrega a voz e o sentimento de pertença, exaltando fortemente sobre a experiência in-corporada em si, constitutiva do seu corpo em movimento, quando assume a função de ser educadora-formadora das jovens mulheres e pessoas LGBTQIAP+<sup>30</sup>. Nas suas expressões e movimentos, é percebido o cuidado para falar do “toque sensível na mulher” e do “tambor que toca”, analogia evidenciada no projeto do instituto “para explorar a habilidade de tirar som harmônico de um tambor, cuja mensagem é clara: cuidado é essencial para produzir harmonia”.

Sobre a sua atuação no Lar dos Idosos, situado em Nazaré, Salvador – BA, Male lembrou o início dessa trajetória e que a sua supervisora do estágio da graduação foi a principal responsável por esse engajamento. Estava ainda cursando a faculdade de Serviço Social e não percebia em si identificações para o trabalho com os idosos, até adentrar um espaço a convite da sua supervisora.

Ela me convidou para fazer um trabalho voluntário, mas eu não tinha tempo, pois já estava na faculdade. “Eu quero que você vá, é sua oportunidade”. Aí eu respondi: “Não quero trabalhar com idoso, não. Eu vou chorar, eu vou ficar muito sensível, não vai dar certo”. Ela insistiu, insistiu umas três vezes, aí ela pegou e fez uma comigo, boa. Ela fez assim: Você não quer trabalhar com idoso, então me acompanhe. Fomos ao Lar dos Idosos. Quando chegou lá, isso foi em 2019, ela começou a conversar e uma pessoa explicou sobre o trabalho. A professora me apresentou como a supervisora, porque ela não ia poder ficar. Eu ia desfazer da fala dela? Eu me apaixonei...

Toda quinta-feira Male tem a oportunidade de estar com os idosos no Lar, realizando atividades pedagógicas. Essa instituição oferece acolhimento a homens e mulheres na faixa etária a partir dos 60 anos, disponibilizando os serviços de alimentação, acompanhamento médico, assistência através de cuidadores e atividades pedagógicas. Ela comenta sobre a permissão que pede aos idosos para levar um estagiário do Conselho Social ou do Curso De Cuidador de Idosos para a realização de alguma atividade com eles, pois reconhece que são estranhos ainda a

---

<sup>30</sup> LGBTQIAP+: Sigla que compreende o direito de ser pessoa, honrando as histórias, identidades e orientações: Lésbica, Gay, Bissexual, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual. A inclusão do “+” é uma forma de reconhecer todas as outras identidades e orientações que não estão explicitamente representadas nas letras anteriores. (ARCO, 2024)

Para Dallari (2004, p. 40), não existe respeito à pessoa humana e ao direito de ser pessoa, se não for respeitada, em todos os momentos, em todos os lugares, e em todas as situações, a integridade física, psíquica e moral da pessoa.



convivência deles, demonstrando respeito e cuidado nas relações.

Então, eu digo que eu sou abençoada e eu não tenho do que me queixar. Eu tenho momentos de tristeza, mas meus maiores momentos são de alegria, né? Então, minha mãe é idosa e eu cuido, ela precisa de mim. O papel se inverteu, tudo o que ela fez por mim faço por ela.

Porque as pessoas veem o idoso como um ser inútil, idoso não é inútil não, gente. Idosos têm muitas qualidades e podem fazer muitas coisas ainda, podem contar, podem ensinar, porque se não fossem os idosos nós não estaríamos aqui. Através do idoso vejo minha vó, através de minha avó, vejo minha mãe, através de minha mãe, vejo gerações, entendeu? É uma árvore genealógica, né? É a ancestralidade. E pronto.

Na entrevista com Male, o reconhecimento da ancestralidade retoma conceitos importantes sobre “as memórias dos sujeitos concretos que se interrogam por suas origens e trajetórias, que têm o direito a saber-se, afirmando-se humanos” (ARROYO, 2017, p. 206-207). Não seria esse percurso íntimo de encontrar-se com suas origens grupais e pessoais um fator relevante para dar-se conta de compreender o humano? Para Arroyo (2017), as vivências memorizadas afloram sentimentos, as surpresas, as incertezas e precariedades das relações sociais. Reviver as origens, portanto, é mais do que um recurso de informação, é um processo de formação que engloba memórias do viver, de formar suas diversidades e permanências. Estarão as práticas pedagógicas da contemporaneidade compósitas das origens, trajetórias e vivências memorizadas?

O modo de pensar de Male parece unir e solidarizar conhecimentos separados. Essa conjunção se ratifica na clareza em relação a sua função profissional, ao conceber que “o Assistente Social não é assistencialista e está ali para lutar pela garantia dos direitos humanos. Possuente de uma autoestima positiva<sup>31</sup>, enquanto fala de si e do seu fazer, Male dispara sobre ser uma mulher ousada, que entra nos lugares com o seu turbante “como se fosse uma rainha”, mobilizando imaginários e afetando mentalidades e subjetividades presentes, numa cidade considerada a mais negra fora

---

<sup>31</sup> A autoestima positiva é considerada (CANDAU et al., 2013, p. 42) um dos aspectos mais importantes da prática educativa crítica para a construção da democracia. Ela propicia condições para que os/as educandos/as, em suas relações com os outros e todos com o/a educador/a, façam a experiência profunda de “assumir-se como pessoa com individualidade, como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformadora e criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.” (CANDAU et al., 2013, p. 42).

da África<sup>32</sup> e com marcos de desigualdade social.

Hoje, eu estou sem turbante, mas se você observar o meu *status*, eu uso muito turbante, e quando eu chego de turbante pensam: quem será aquela? Delegada? Juíza? E o tratamento no terceiro andar (**fazendo referência ao shopping center**), menina, parece... Por quê? Estão acostumados a ver a negra aonde? Lá embaixo!

A prática discursiva e “encenada” por Male ressalta que “as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamentos destes, de nações” Freire (1997, p. 18), alertando-nos para o lance de que “essas diferenças geram ideologias, de um lado discriminatórias, de outro de resistência”.

E eu faço questão de ficar no terceiro andar, com a minha linda bolsa, meu turbante (**a pessoa encena a entrada no espaço**). Digo: Olá, tudo bom? O que temos para comer hoje é o mesmo de sempre? Mentira, porque não ando todo dia lá, não é? Demoro de ir, mas vou lá pela ousadia.

A forma multifacetada e jocosa encontrada por Male diante do processo de exclusão social – por ser mulher, de baixa renda e afrodescendente – revela o seu mecanismo de superar e resistir às desigualdades sociais existentes. Levantar-se da cadeira para encenar com gestos e expressões como adentra num espaço, que não pode ser chamado de seu, ativa um clamor no que tange à formação humana. Serão os processos de exclusão social, que se revelam de formas tão multifacetadas, problematizados no cotidiano das práticas pedagógicas? Ou são naturalizados como conteúdos não pertencentes à educação, quando se fala dos grupos sem escolarização? Será que – como dispositivo de diferenciação educativa – as práticas pedagógicas não deveriam tensionar o diálogo sobre a dor de ser discriminado e renegado?

Entre as aparentes conformações e formas de acontecer nesse mundo, Male apresenta a sua fragilidade e vulnerabilidade, ao narrar sobre os seus medos e a origem das suas forças. Destaca que se considera uma pessoa abençoada e, ao lembrar do momento vivido no contexto da pandemia, a pausa e o choro parecem refletir o seu amor bem pesado à vida, após ter ficado sem andar e com a perna

---

<sup>32</sup> Segundo dados do Censo 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Salvador é uma das cidades mais negras fora da África, tendo sua população sendo predominantemente de cor ou raça parda: 49,07% da população se considera parda (1.186.416); 34,14% se consideram pretos (825.509); 16,49% são brancos (398.688); 0,11% amarelos (2.605) e 0,18% indígenas (4.395). Segundo o IBGE, a população total de Salvador é de 2.418.005 pessoas. Dessas, 2.011.925 estão entre pretos e pardos.

inchada, por ter sido diagnosticada com Chikungunya e, em seguida, com trombose.

(...) eu só pensava em perder meus filhos, minha mãe que precisa de mim, necessita de mim muito. (...) Quando chegou no hospital foi o pior momento, minha pressão estava alta demais, colocou a fita de perigo... Eu tive trombose e depois tive sequelas. Até hoje eu uso meia. (...) Então, eu digo que se Deus me cobrar algo é assim desafiador. Ele coloca a coisa assim muito difícil na minha vida. Eu ouço muitos relatos e fico desesperada, mas não posso consertar o mundo.

Então, eu sou uma pessoa feliz, acredito no meu orixá, eu tenho um orixá, não ando em candomblé, mas eu me cuido. Eu tenho que me cuidar, e se eu não me cuidar, eu vou ser cuidada e vou ser descuidada, porque eu não digo que é inveja, mas têm pessoas que não se sentem muito bem junto de mim, porque sabem que eu sou uma pessoa persistente, insistente e resistente, eu sou questionadora...

Obrigada, Vânia por esse momento. Estar aqui conversando, dialogando, de alguma forma desabafo um pouco. Eu passei um momento difícil, todo dia eu agradeço a Deus num conjunto, né? Porque Deus é maior e junto com os Orixás me ajudaram a sobreviver, porque eu vi a morte, mas eu estou viva para relatar para vocês o que passei.

Os significados que Male atribui à sua espiritualidade, indagando a Deus sobre os desafios a enfrentar, e a aposta<sup>33</sup> no seu orixá, trazem as suas especificidades para lidar com o sagrado, de modo a ajudá-la a caminhar para dentro de si. Em adição, abrir-se para narrar sobre a força mística que a move como um ato de coragem e dor, por vezes parece lutar com o conservadorismo imperante da religião eurocêntrica, que marcou a sua história de vida.

(...) sou conservadora, me batizei, fiz minha primeira comunhão e me casei na mesma igreja. Por isso eu tenho que parar de dar palpite, pois falo isso para meu filho e minha filha: Oh, casem-se na igreja que me casei. A minha filha sempre responde: “Minha mãe, você morou nesse bairro, a senhora participou do catecismo dessa igreja, então, essa foi a sua vontade de casar-se nessa igreja. Como eu posso me casar nessa igreja? Aí eu estou me controlando mais, sabe? Casar-se não importa tanto. Vá morar, vá ser feliz.

O movimento de integração da incerteza à fé povoa a narrativa de Male, que afirma ter vivenciado os sacramentos da igreja Católica e ainda carrega consigo o seu orixá, como símbolo de cuidado. Seria essa conexão consigo mesma um elemento importante para dialogar com os sujeitos oprimidos, desde “dentro dos seus processos educativos”, como clama Carbonari (2011, p. 123)? Seria uma nova postura

---

<sup>33</sup> Aposta compreendida no sentido moriniano como a integração da incerteza à fé ou à esperança. Aposta diz respeito aos envolvimento fundamentais de nossas vidas (MORIN, 2001, p. 62).

pedagógica em EDH, a integração entre as incertezas e a fé na trajetória da vida, no caminho para si e, conseqüentemente, abertura ao outro?

Male presentifica ainda em sua narrativa os elementos constituintes da sua formação e que são como aliados no seu profissional. Observar os sujeitos, os entornos e a realidade em suas múltiplas dimensões, assim como exercitar a predisposição para a escuta e o diálogo são aprendizagens que destaca no seu percurso.

Tenho esse legado de conversar, de abraçar, de estar no espaço conversando e motivando, propondo uma roda com pessoas que precisam, com o paciente oncológico mesmo. Eu tenho uma rede com o pessoal, com os idosos, com as mulheres que sofreram e sofrem algum tipo de violência...

Eu mudei, mas gostava de dar palpite na vida dos outros. Aprendi e aprendo. Se a pessoa quer desse jeito você tem que abraçar e tentar, mesmo que você não concorde, mas é a pessoa que quer. Se a pessoa quer usar óculos grandes ou pequenos, rosa ou azul, você tem que concordar, é a pessoa que vai usar, não é você.

A gente é que traz uma problemática para a roda e, a partir dessa problemática, é que a gente vai discutir, vai conversar, vai jogar, vai pesquisar na biblioteca... A gente não tem que ficar na zona de conforto.

Esse olhar sobre a experiência que se concretiza nas ações que realiza, parece atribuir sentidos à vida de Male. Por vezes, as pausas na fala remetem a degustação do trabalho que realiza, afetando as suas formas de agir, sentir e conhecer, remetendo-nos às situações de intersubjetividade como componente básico da construção de sujeitos de direito (CANDAUI, 2013). A perspectiva de que “a sociedade precisa se conectar mais, não existe ninguém melhor do que ninguém” e de que “(...) *uma boa gestão pública ou privada depende de quem... está alinhando, administrando, planejando porque tudo é o coletivo, não é o eu quero*” representam elementos constitutivos do compromisso político com a transformação social.

Terminada a minha vida profissional, porque eu acho que não vai terminar nunca, eu vou continuar estudando, pesquisando, vou continuar lendo, vou continuar nos espaços, porque Deus permite isso e o engajamento na educação é você nunca querer ensinar. Queira sempre aprender e ouvir, ouça porque ouvindo você aprende, a educação transforma...

Essa compreensão da relação impermanente, inconstante e inconclusa no seu processo profissional apontam para o que Male definiu como sendo o seu engajamento na educação. As vozes sobre a sua existência finalizam a entrevista no gerúndio, aderindo ao clamor freiriano que reconhece que “só somos porque estamos

sendo e estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (2010, p. 33). Com ênfase na voz e eticidade na presença, Male conclui “(...) *vou continuar estudando, vou continuar pesquisando, vou continuar lendo, vou continuar nos espaços...*”; e na reflexão em ação “(...) *ouça porque ouvindo você aprende, a educação transforma*”, convocando a muitos para o compromisso para além dos olhos, que só espelham a realidade intersubjetiva. Ou quem sabe pelos olhos seja possível ouvir a realidade que clama por renovação de forma mais aligeirada e possível. Desde o começo, Male traz à memória as formas de trabalho, sem trabalho; do emprego -desemprego; da saúde-doença; de migração do lugar, da saída do lugar à procura de lugar digno; do tempo e modo de cuidar de si e da sua espiritualidade. Os locais em que atua instigam essas vivências, suas necessidades e “protestos” em salvaguardar o trabalho como direito individual e dever social que precisa ser exercido em condições justas.

“Um copo d’água, por favor”. E assim essa entrevista é finalizada. Sendo água oferecida e que precisa abastecer corpos, como fator de equilíbrio dos ecossistemas.

### **5.2.2 Mulher-afluente Anila: os saberes da infância e seus (há) lugares**

Eu acho que eu sou melhor, que eu tenho mais, não quero dizer serventia, eu tenho mais o que dar, o que oferecer na sala de aula, entendeu?

O trajeto para chegar a Anila foi primeiro movido por uma live assistida sobre Educação Prisional no Estado da Bahia. O ano de 2021 favoreceu, de forma remota, o acesso a debates que se instalavam na sociedade – por ocasião do contexto pandêmico – ampliando incertezas e rumos para a efetivação da educação à distância. Rumos que não conseguiram contemplar as especificidades de cada modalidade de educação e a realidade dos sujeitos envolvidos.

Foi possível chegar até a professora, através de um amigo-professor das andanças na área de educação. Anila é servidora-docente num colégio, situado na Penitenciária Lemos Brito, em Salvador. Na ocasião, de forma recente (13/10/2021) tinha recebido homenagens das Secretarias de Administração Penitenciária e Ressocialização (SEAP) e Secretaria de Educação da Bahia (SEC) pelo trabalho realizado em prol da educação de jovens privados de liberdade.

O primeiro contato com a professora Anila foi feito no dia 01 de dezembro de

2022, ainda no contexto pandêmico, através do aplicativo de celular. Dois minutos depois à mensagem enviada, a sua resposta chegou como um bálsamo para quem ansiava por encontrar o aceite de uma pessoa que seria importante no projeto de pesquisa para compreender a EDH, a partir das práticas, e não do sentido delas. O pedido de licença para que a ligação telefônica fosse feita foi concedido e, naquele instante, nascia o (per)curso de uma experiência em experiência.

De forma gentil, Anila respondeu sobre poder conversar, através de uma plataforma virtual, no final de semana próximo, pois naquele instante estava fazendo doces para a comemoração do aniversário da filha. Partilhou sobre a sua versão humana mulher-doceira e seus dotes para além de ser educadora e buscou dá respostas às perguntas, que pareciam emergir de si, sobre quem era Anila. Talvez pelo momento de celebração e necessidade de expor o momento tão inoportuno para falar sobre o seu trabalho, a mulher guerreira, feliz e realizada vociferava sobre a vida. Não foi possível apresentar a proposta da pesquisa naquele dia, mas o instante foi marcado pela celebração de dois nascimentos: da filha e da pesquisa. Ambos carentes de descobertas pela possibilidade de olhar a si e às coisas externas, nascendo e dando nascimento ao que se conhece (ALMEIDA, 2002, p. 83).

Outras tentativas foram feitas para contato, mas a proximidade do final do ano e o curso das férias fez uma longa pausa até o encontro presencial.

Contrariando pressupostos iniciais sobre encontrar uma mulher desenvolta, por ter concedido entrevista a uma TV local, Anila apresentou-se de forma tímida e resabiada. Logo indagou se precisaria fazer alguma gravação ao vivo sobre o trabalho que desempenhava, pois era tímida e tinha receios em se expor. Em contrapartida, logo revelou a sua pedagogia do empoderamento ao reconhecer a grandeza do seu trabalho numa sociedade que ainda anseia, embora determinada pela Constituição Federal, pelo princípio da dignidade da pessoa humana.

Anila comentou sobre a sua jornada intensa de trabalho em prol da Educação pública, no atendimento às pessoas carentes. Ofereceu a sua casa como lócus para as entrevistas, como espaço do seu descanso e da calma que também precisaria ter para falar de si e do seu trabalho.

No dia 06 de julho de 2023 foi o primeiro encontro presencial com Anila. Um tempo de (re)conhecimento, apresentações e acolhimento. Era início de tarde. No apartamento estavam a secretária, a sua filha mais nova (que permaneceu no quarto) e o marido, que anunciara a saída imediata para compromisso pessoal. O sorriso

seguro e cativante, conforme publicação da reportagem, eram mesmo reais. Havia uma curiosidade epistemológica inicial sobre a pesquisa e sobre a pesquisadora, como necessidade primeira para incluir-se numa perspectiva co-laborativa.

Os objetivos da pesquisa e as conexões foram retomadas como necessárias. A presencialidade, antes guardada como imagem imprecisa e desfocada pela plataforma ou pelo aplicativo de celular, abria espaço para palavras, gestos e posturas, só que dessa vez não mais por nuvens e névoas (comunicações online), mas com todas as sensorialidades, inclusive as que ancoram os sujeitos no chão, como o tato e o olfato (BAITELLO JUNIOR, 2019, p. 12-13). O toque se tornou uma marca nos encontros com Anila. Por vezes, pegava no braço da pesquisadora e perguntava se estava sendo entendida no que dizia ou queria dizer, como marco da sua narrativa repetitiva e insistente. Em adição, lembrar das situações da sua existência olfativa o perfume da liberdade que desejava e que fazia jus ao escolher estar na sua casa para falar de si.

(...) eu vivia numa roça onde tudo era permitido, tudo você fazia, não tinha limites, não tinha horário, tipo assim não tinha horário para comer isso, não tinha horário para dormir, não tinha horário para vestir a roupa tal, não tinha isso.

A proposição dos encontros na sua casa e a roça – como espaço ocupado na primeira infância –, encontram congruências como os lugares, na ação e existência, afetados pela presença para Anila. O “aonde”, na sua prática discursiva, não é só o ponto de movimento de saída, mas o lugar ampliado, com “as forças, as linhas de tensão e atração, presentes no laço invisível que desenha a cidade...” (SODRÉ, 2012, p. 74). A roça e a casa, portanto, restringem o mundo e ampliam a liberdade como lugares comuns de vida.

Anila é pedagoga, tem 57 anos, é casada, mãe de três filhos e é a segunda filha numa família grande de 8 filhos. Inicia a entrevista se definindo como “uma mulher muito alegre, batalhadora, que lutou muito para chegar aonde está”. Como um gesto clássico, aperta as mãos e expressa a sua força e labuta, como uma explosão de contentamento e ensaiada felicidade. De forma enfática, a identidade de ser professora e ser pessoa se misturam e se repetem como necessidade de autoafirmação.

Sou uma mãe de família, esposa, dona de casa, sou uma profissional da educação, sou professora, que gosto muito do que eu faço e que trabalho em duas redes públicas. (...) Bem... essa sou eu, uma professora que estou assim dando de tudo, o máximo que eu posso para fazer um bom trabalho para os meus alunos e para me satisfazer, para me realizar, porque é uma

coisa que eu gosto, coisa que eu faço e, assim, faço sempre de bom humor, volto sempre tranquila, cheia com muita alegria... Como eu me defino? Eu me defino assim: lutadora, batalhadora, é... (pausa), persistente, não, não desisto das coisas facilmente.

De modo pragmático e sem estabelecer muitas relações com a precarização da vida, do trabalho, da sobrevivência, Anila apresenta-se numa mistura de identidades ainda enraizadas e que pesam sobre ser mulher e professora. Os traços da repetição, durante a entrevista, pareciam responder às perguntas que fazia a si mesma, sobre a sua história.

Anila leciona em duas escolas inseridas em todo um universo de dispositivos legais e regulamentares que delineiam seu estatuto profissional: na Prefeitura com crianças de 6 anos na alfabetização; e na Rede Estadual de Educação, numa escola no presídio. Segundo os dados do Censo 2022<sup>34</sup>, 83,6% dos alunos matriculados na Bahia são atendidos pelos municípios (62,7%) e pelo Estado (20,9%). Ao sinalizar sobre a sua exigência no trabalho que realiza na alfabetização de crianças, interrompe a entrevista com um riso nervoso e diz vibrar com a aprendizagem de cada letra, realizando-se também. Quanto ao trabalho com os adultos privados de liberdade, na Educação de Jovens e Adultos, ela destaca que “são dois mundos diferentes e dois mundos que trazem a mesma alegria”.

Lecionar nas duas escolas – de esfera estadual e municipal – e com dois públicos tão distintos não estão a exigir que as experiências ocupem lugares centrais nas práticas pedagógicas? O que essas experiências dizem sobre as outras identidades de Alina e, conseqüentemente, da sua relação com os outros educandos?

A objetividade para falar de si encontra um interruptor que desliga, quando a infância de Anila é trazida à memória. A preocupação inicial em atender às demandas da entrevista, interrogando se estava respondendo a contento, é interrompida, junto com a aceleração que o tempo produz em sua vida. Ao falar da infância, os olhos marejados lembram da sua vida livre, da sua relação com a família e da ausência da escolarização até os sete anos de idade.

Minha infância... **(parada de quase um minuto)** Como foi minha infância? Veja bem, a minha infância tem muito, muitas, muitas coisas boas. Pense que

---

<sup>34</sup> O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Inep em duas etapas e em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008. (BRASIL, 2023).



eu tive uma infância dentro... na minha cabeça a minha infância foi uma coisa muito boa. Eu... eu vivia na roça com meus pais, com vários irmãos, minha mãe teve 8 filhos e, assim, vivia com eles lá dentro e não tinha consciência do que era outro lugar, até os sete anos de idade. Não, não fui à escola até sete anos e não conhecia livro até sete anos, não conhecia brincadeiras de escola, eu não sabia nem o que era um professor até ter sete anos de idade, até eu entrar na escola. Então, eu vivia na roça como crianças que só sabia brincar, só queria brincadeiras, só isso, então, na minha cabeça ali era o mundo, a melhor coisa do mundo.

Anila fez parte de uma estimativa que ainda hoje insiste em sobreviver nas estatísticas, nos indicadores e nos resultados das avaliações, no tocante a escolarização. Ainda existe uma população de 551.275 crianças – de 4 a 6 anos – que não frequentam à escola no Brasil, segundo o Censo de 2022, e somente 11,0% das matrículas da educação infantil estão em escolas da zona rural, por exemplo, contrariando o dever do Estado com a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, conforme a redação do Art. 208<sup>35</sup>.

A escola não era objetivo para quem vivia na roça sem energia elétrica e água encanada. Como integrante de uma família de oito filhos, cuja “diferença de um pro outro é de um ano”, Anila ressalta o papel da mãe como dona de casa, vivendo a circularidade narrativa das irmãs que não frequentaram a escola. Ao afirmar que “não convivia com professores”, leia-se pessoas letradas, Anila reforça que “todo mundo... ninguém, ninguém da minha família, as minhas tias não tinham estudado”.

Um episódio, porém, foi capaz de alterar a existência de Anila, inserindo-a num mundo em que o susto e a solidão revelaram relações de desfiliação do seu lugar no mundo a uma condição de cosmopolitismo

Aos sete anos, meu pai me deu para morar com meu tio, com meus tios que moravam em Serrinha e, assim, meu tio achou que eu já estava na hora de estudar. Como é que vai ficar uma criança sem estudo? Vou levar a sua filha para estudar. Aí me levou, eu saí dessa roça... desse mundo que só havia eu, meus pais e meus filhos e os animais. E fui para uma cidade, para uma casa com tudo ... de tudo que era eletrônico, de energia...

Conhecer a escola para Anila foi também viver a adoção escolar do tio paterno e padrinho. Ele foi buscá-la na roça um mês depois do seu casamento, fazendo um percurso de cento e trinta e oito quilômetros da cidade em que morava (Serrinha –

---

<sup>35</sup> O art. 208 da Constituição Federal prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. A educação básica obrigatória aos 17 anos de idade só será alcançada com uma trajetória educacional regular. (JUSBRASIL, [s.d.]).

BA) até o município em que nascera. Ele e a esposa trabalhavam o dia inteiro e ela ficava sozinha com a empregada. Adentrar numa casa em que tudo era novidade, como a energia, a lâmpada, a televisão, o telefone e a geladeira, reforçava a prerrogativa de Anila de que os tios “*eram bem de vida*”.

Mas “*o pior foi a sala de aula, com sete anos entrar na sala de aula com aqueles professores que eu não ... (faz gesto com os ombros) e ter que ficar sentada das 8 h às 12 h numa sala, em uma cadeira*”. A liturgia da escola<sup>36</sup> fez Anila lembrar do sofrimento para aprender a ler. Perdeu o primeiro ano do Ensino Fundamental duas vezes e lamentava o tempo integral na escola, aliado ao desejo de uma professora de que ela terminasse o ano lendo e escrevendo, “*sem eu nunca ter visto um lápis, nenhuma caneta, nenhum caderno, nem livro, nem nada, entendeu?*”. No ritual estruturado da escola moderna, o professor é considerado ator principal e Anila-menina era a protagonista involuntária do referido ato pedagógico, regido pelo signo da crença e do cumprimento de expectativas (BOTO, 2014). A escola não foi compreendida como um mundo de vida para Anila, em que se aprende o mundo, vivendo-o. A escola era o outro mundo em forma de receituário e que não se responsabilizava por ela não estar acompanhando os saberes, as informações, a escrita, os impressos.

Então, eu tive uma dificuldade muito grande, mas eu tinha uma professora dentro de casa, que era a minha tia. E essa minha tia foi que me deu força e que ensinava todos os dias, tinha aquela coisa de sentar todos os dias para dar aula e eu, e eu vi... Aí comecei a estudar, aprendi, me formei, né, e ela foi quem, digamos assim, foi ela quem ... (pausa para buscar a palavra), eu me espelhei nela por ser daquela época uma professora, né?

Anila reconhece a esposa do tio como a responsável pelo seu processo de alfabetização e inspiração profissional. Com dois anos de reprovação na antiga primeira série, o suporte técnico dos adultos (tia e tio) para que ela tivesse êxito na escola, assim que estivesse matriculada, não aparece na narrativa. Ela esteve confiada e confinada ao currículo da escola urbana como diferente? Por que os processos de representação (de si e do mundo) e os artefatos produzidos pela escola não produziram ações de sentido para Anila? Quantos outros ficaram impedidos de aprender sobre os fluxos do

---

<sup>36</sup> Expressão utilizada por Carlota Boto (2014) – no artigo A LITURGIA DA ESCOLA MODERNA: SABERES, VALORES, ATITUDES E EXEMPLOS – e que expressa os rituais que a escola estrutura em seu dia a dia com um script, uma coreografia estruturada e com a qual apenas os que passam por ela se familiarizam. (BOTO, 2014).

ecossistema<sup>37</sup> do campo com a sua experiência de conhecimento na roça? A luta pelo seu processo de alfabetização é momento de pausa, choro e (in)certezas, como se fosse a primeira vez a pensar sobre a situação: “Eu acho que hoje fico assim imaginando como devo ter sofrido nesse período de aprender ler”.

A preocupação dos tios com a sua permanência sozinha num apartamento foi a mola propulsora para que o casal “adotivo” voltasse a roça para buscar o irmão um ano mais velho. O irmão passou a fazer parte da família desse casal e Anila afirma que ele não encontrou dificuldades, embora nunca tivesse estudado aos 8 (oito) anos de idade: “meu irmão entrou e passou logo, ele foi para o segundo e eu fiquei ainda repetindo, repeti esse ano.” A dificuldade não percebida do irmão parece ter se dirimido diante da condição diferente que ele encontrou. Ele teve a companhia dela.

Ao mencionar sobre a tia como inspiração profissional, Anila relembrou que no interior em que morava só tinha o curso de Magistério. De forma “natural”, fez essa escolha e um instante de pausa aconteceu, como se estivesse explicando para si mesma o ofício da docência e requerendo a confirmação do entendimento da pesquisadora.

Quando eu me formei, fui para a sala de aula, porque eu tinha acabado de formar em Magistério, não pensava em faculdade. Por morar no interior não fui educada para fazer uma faculdade, na realidade eu fui educada para ser professora mesmo, igual a minha tia, eu acho, meus tios nunca comentaram em faculdade comigo, eu, por morar no interior, também nunca tinha pensado nisso, até que... até que a gente veio morar em Salvador e aí eu pensei em fazer uma faculdade. E aí, como já era professora, vou fazer Pedagogia, porque vou ser professora. Com 24 para 25 anos que eu comecei, que eu fui fazer faculdade. Fiz faculdade bem depois, né?

Anila morou com os tios até os 27 anos de idade, enquanto o seu irmão alcançou a formação técnica com 19 anos e retornou ao interior. Começou a trabalhar e se casou aos 20 anos. Ela e o irmão cresceram com os 4 (quatro) filhos do casal. O casal teve o primeiro filho no mesmo ano da chegada de Anila, embora nenhuma menção tenha sido feita por ela sobre como se sentiu uma menininha de sete anos com o nascimento do primeiro bebê do casal “adotivo”, ou até mesmo sobre a convivência com os irmãos-primos fora da roça.

---

<sup>37</sup> O que aqui se chama de fluxos do ecossistema encontra suporte nos fluxos naturais (clima, mananciais aquáticos, biodiversidade, fauna flora, solo e subsolo), nos fluxos sociais (lazer, religião, saúde, educação, compras, vendas) e nos fluxos econômicos (o que se produz, como se produz, relações de produção, distribuição, industrialização) destacados por Trevisan (2003, p. 9) como integrantes da dinâmica de nossa vida. Para ele, entender esses processos são importantes para legitimar os anseios e vozes dos sujeitos do campo.

Então, o filho dele mais velho tem 50 anos e eu tenho 57, o mais velho dele tem 50 anos mesmo e eu vou fazer 58 agora. Então, logo depois, acho que foi 9 meses o tempo, nasceu o filho deles. Depois que eu cheguei, logo depois que cheguei veio filho. E aí assim, essa infância hoje, quando eu paro para pensar, digo: “Poxa!” (pausa). Eu passava o ano, o tempo de aula na casa do meu tio. A lembrança que tenho da infância, por isso que eu digo que minha infância era maravilhosa, é o período que eu volto pra roça. Então, meu tio me pegou para me criar, mas eu não deixei de ter contato com os meus pais e com os meus irmãos. Então, essa relação de irmão e pai eu nunca perdi, pois em junho eu ia para a roça ficar o mês inteiro, assim como em dezembro, janeiro e fevereiro. Eu vi o nascimento de todos, eu convivia com todos e eu tenho uma relação muito boa com todos. E o que fica na minha cabeça da roça é esse momento bom das férias. A minha infância se resume a esse período das férias que eu passava lá, porque eu ficava solta, montando cavalo, subindo e descendo, é esse é o momento de infância que eu lembro e que era bom, entendeu? Já aqueles movimentos de infância na escola e tal e tal não eram aqueles bons...

Nesse ponto é oportuno fazer notar que a informação sobre a prole da família dos tios aparece no meio da entrevista, para justificar a infância vivida roça, no espaço-tempo de férias; e a falta de contato com os pais, que não se deslocavam ao encontro por questões econômicas e sociais. A falta de referência a convivência com os irmãos-primos dá lugar ao entendimento de que para Anila a família prestava um favor a outrem (seus pais); e que a diferença de idade (sete anos) não era um aliado para o seu desenvolvimento e descobertas. O reforço sobre a sua infância, como se nota, tem suas ambiguidades.

Como foi a minha infância hoje? Eu acho que eu sofri muito na infância, porque eu saí da minha casa, onde eu tinha uma roça... tanque...liberdade para construir, subir e descer e vim para uma cidade com pessoas de padrão social totalmente diferentes, costumes muito diferentes, então, eu vivia numa roça onde tudo era permitido, tudo você fazia, não tinha limites, não tinha horário, não tinha horário para comer isso, não tinha horário para dormir, pra vestir a roupa tal, não tinha isso. (...) A família muito humilde e tal e todo mundo ali e fui para um lugar totalmente diferente, o posto social totalmente diferente, né? Pessoas que tinham condições, numa casa cheia de regras e de normas, não pode assim e não pode assado. Só come isso se for depois, só come aquilo. Então, eu acho que a minha infância... parando para pensar... eu devo ter sofrido muito lá, eu sofria muito, eu chorava muito na hora de voltar para a escola pra estudar (**pausa para respiro e recomposição da emoção**). Mas hoje eu entendo, o que mais assim eu, eu, eu gosto dessa história é que assim eu consegui superar tudo isso, e eu lembro disso, eu sei que eu devo ter sofrido, mas que hoje eu vejo isso natural.

Eu acho que eu tive uma infância boa dentro do possível. Eu tive uma boa infância e agradeço aos meus pais por terem me dado - entre aspas, porque eles não me deram – terem oportunizado esse estudo em Serrinha, porque senão eu estaria lá como as minhas primas estão, sem ter estudado, dentro de casa. Agora mesmo eu perdi uma tia assim da minha idade, não fez nada, não trabalhou.

E a minha infância, dentro do cenário todo que eu vivi, foi muito boa porque hoje eu não tenho trauma nenhum de infância, não tenho problema nenhum

por ter saído da casa dos meus pais, não tenho problema nenhum. Tenho uma relação com os meus irmãos excelente, com todos os irmãos, nós todos temos essa impressão. Parece que eu nunca vivi longe deles.

Isso posto, é oportuno destacar que a infância esteve presente a todo momento na narrativa de Anila, de forma não-linear. Falar de si parecia ganhar força cada vez que a infância era rememorada como precisão que era dela. A referência da infância à liberdade atrai olhares atentos desde o seu nascimento – *“eu nasci com parteira, na rocinha, não foi no hospital nem nada”* – até a sua relação com o lugar – *“minha mãe não era aquela mulher carinhosa, mas era aquela mulher cuidadosíssima, sabe? E meus avós, minha avó que eu era apaixonada”*.

A formação em Magistério encontrou alguns territórios diferentes, pois o tio trabalhava no Banco do Brasil e vivia viajando. Fez uma parte do Magistério em Serrinha e a outra parte terminou na cidade de Ipiaú, cidade localizada a 472 km do município onde nasceu. Logo após o término do curso, começou a ministrar aulas numa escola municipal, em Ipiaú. Com a transferência de cidade de trabalho do tio, foram morar em Santo Amaro da Purificação, com a menor distância em relação ao município Euclides da Cunha (262 km). Em Santo Amaro, trabalhou em outra escola pública municipal. Por último, o tio fixou trabalho e morada em Salvador. Nesse lugar, Anila fez o vestibular e passou a cursar Pedagogia na Universidade Católica. Sem estabelecer relação com temporalidades, Anila anuncia algumas escolas particulares em que trabalhou na cidade e a sua aprovação no Concurso Público da Rede Estadual de Ensino, quando ainda estava cursando o segundo ano da faculdade.

(...) depois da faculdade fiz uma pós-graduação, saí da escola particular e fiquei só na Rede Pública. Eu fiquei no Estado e aí fiz um concurso para a Prefeitura – para a rede municipal – e passei. Fiz a opção de ficar só na escola pública, né? Na escola pública, dando aula no Estado e no Município, 20 horas em um e 20 horas em outro. Fiz um curso, comecei a fazer um mestrado, sim, numa faculdade particular, mas não, não, não concluí, na realidade não deu certo. Mas aí no final no finalzinho do curso teve um problema com o dono da faculdade e a faculdade não... era em alfabetização, né – a faculdade... problemas de faculdades particulares. Enfim, não deu certo, não concluí, mas assim comecei a estudar e eu ainda penso em fazer uma especialização, um mestrado, uma coisa assim ligados ao sistema prisional.

A história de “escolha” pelo Magistério, como se percebe, permite o reconhecimento de Anila sobre o seu papel ativo como formadora, em desalinhamento, contudo, com o estreitamento de acesso aos estudos, diante de uma carga horária de trabalho vasta e do engajamento em práticas exigentes de ser mulher, mãe, esposa,

dona de casa. Nesse contexto, ainda é mister indagar sobre as condições concretas de trabalho para compreender a dificuldade de acesso dos professores aos cursos de pós-graduação, como anseia a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>38</sup>, que findou a sua vigência em junho de 2024. Como instrumento basilar das políticas públicas educacionais brasileiras, a meta de “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica e garantir formação continuada para 100%” ainda é ambiciosa por requerer “ações articuladas entre os sistemas de ensino e os programas de pós-graduação das universidades públicas” (BRASIL, 2014, PNE), que favoreçam o monitoramento contínuo, as avaliações periódicas e a responsabilização dos gestores.

O trabalho realizado na penitenciária encontra identificações que suscitam dois movimentos sobre a “escolha” pelo Magistério. O primeiro deles é a escolha não-feita por ela, a fim de assegurar o seu direito de permanecer na docência e no regime de colaboração do Estado

Quando eu comecei na penitenciária, não foi porque eu quis ir para a penitenciária, não. Foi uma situação que eu tinha que ir, porque a escola que eu trabalhava - eu já trabalhava com EJA, com a Educação de Jovens e Adultos na escola – fechou, acabou o meu turno. À noite, não tinha mais essa série. Fechou porque o Estado não trabalha com tempo formativo 01, com o Ensino Fundamental 01. Quem assume o fundamental 01 é o município e eu sou funcionária do Estado e aí aqui em Salvador não tinha escola que oferecesse o tempo formativo 01, o Ensino Fundamental 01. A única escola que ainda tem aqui em Salvador – que eu saiba – é essa escola dentro do presídio. Então, eu fui para lá não por livre e espontânea vontade. Eu fui para lá, porque era o único lugar que eu tinha para trabalhar.

Sendo única opção, Anila relembra ter recorrido a uma amiga que trabalha no local, como forma de dirimir os seus medos sobre o lugar. Lembrou que só no primeiro dia experimentou as sensações de temor, mas conhecer os alunos e o funcionamento do lugar ressignificaram as relações com o lugar.

Eu vou trabalhar lá como se eu fosse trabalhar em qualquer escola, saio de manhã, entendeu? Ministro minha aula, gosto e se você me perguntar se gosto de trabalhar lá, eu respondo: Eu gosto, eu gosto do trabalho.

A escola – que funciona dentro de um complexo prisional – é apresentada por

---

<sup>38</sup> Plano decenal composto de vinte metas educacionais e sancionado pela lei 13.005/2014 para fazer jus à determinação do art. 214 da Constituição Federal que prevê a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade de ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do país e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB). São vinte metas educacionais estruturantes para assegurar o direito à educação básica com qualidade. (BRASIL, 2014).

Anila como constitutiva de uma sede, onde ficam a direção da escola, a secretaria, a coordenação; e vários módulos com duas ou três salas de aula. As salas de aula são pequenas e ela tem quinze alunos. Em boa parte do tempo da narrativa, Anila refere-se aos sujeitos da educação como meninos e sustenta, inclusive, a sua condição de aprendiz-educadora no processo.

Um segundo movimento percebido na narrativa da professora e que se articula a obrigatoriedade de estar numa escola na penitenciária, é a predisposição para viver novos desafios, que pode ser compreendida como compromisso ético pela liberdade. Como afirma Freire (1996, p. 107), o amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser, não ocorre em data marcada, e as experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade são experiências respeitadas da liberdade. No domínio do ofício-docente, Anila encontra espaço e tempo para a liberdade de escolha de estar com os alunos, mesmo com o tempo de aposentadoria já garantido.

(...) em 2021, eu ia me aposentar, mas veio a pandemia e eu fiquei em casa. Percebi que eu não quero ficar em casa. Eu acho que eu sou melhor que eu tenho mais, não quero dizer serventia, eu tenho mais o que dar, o que oferecer na sala de aula, entendeu? Eu acho que eu tenho tanto e eu tenho tanto para ensinar aos meus meninos, eu tenho tanto para oferecer que eu prefiro ficar lá a ficar aqui. Porque eu vou ficar lá na sala de aula conversando, aprendendo, trocando ideias para estar aqui, então assim se é uma coisa que me faz bem, então assim, ir para a sala de aula não me faz mal, ir para a sala de aula me faz bem. Eu acho bom, eu gosto de dar aula, eu gosto de trabalhar, eu, eu vou porque eu quero, porque eu estou com vontade, porque eu... entendeu?

Sobre o planejamento das aulas para os estudantes da penitenciária, Anila menciona pontos significativos de aprendizagem sobre a sua prática pedagógica, marcada por um tempo que compreende o início, meio e fim das ações propostas, no mesmo dia. Assevera que o alvará inesperado para a soltura dos alunos no momento da aula, o baculejo, a falta de energia e o aparente desinteresse dos alunos na permanência de conteúdo interrompido são pontos que lhe ensinam sobre o valor do planejamento diário em consonância com a mobilização dos alunos para aprender.

(...) e eu faço assim: eu começo a atividade e eu dou fim a atividade (**bate na mesa novamente enquanto fala**) no mesmo dia. Por exemplo, ontem eu trabalhei com multiplicação, então, eu expliquei, fiz atividade e corriji. Então, a atividade eu finalizei aquilo ali, eu finalizei naquele dia. “Ah professora bote essa e essa coisa aí”. Essa daí é para outro dia, respondo assim. Hoje nós vamos trabalhar com essas aqui, expliquei, o que era o nome dos termos, vamos fazer ... expliquei, agora façam e eu corrijo. Eu corrijo e acabou a aula. Aí na hora que eu estava terminando a última, o agente bateu na porta (**fez o toc toc da porta**) “tá na hora, professora, tá na hora”. Não estava nem na hora, ainda faltavam dez minutos ainda, mas a atividade eu já vi quem fez,

quem não fez, entendeu? Tirei a dúvida. O assunto começou e termina, tem que começar e terminar – isso aí já é uma prática minha, não quer dizer que os outros professores façam assim.

Essa postura curiosa e pragmática de organização da aula por Anila remete a algumas dimensões do planejamento da prática que decorrem do ensino e da função social que se atribui ao ensino, mesmo se não sabemos como as aprendizagens se produzem (ZABALA,1998). O fato de vociferar que o tempo formativo 1 contempla todos os componentes curriculares, *“a gente trabalha de tudo, fala de tudo, os meninos têm aula de Artes, eu sou professora de Artes, eu sou de Educação Física, de Português, Matemática, História, de Ciência, de tudo...”*, os ritmos e estratégias de aprendizagem se sobrepõem como elementos cruciais para saber como as aprendizagens se produzem. No tempo/intento previsto de aula cabem situações de ensino quem levam em conta outras situações didáticas, tais como: *“(...) expliquei, agora façam e eu corrijo”* e *“(...) porque senão, não termina e, no dia seguinte, já não tem o mesmo gás, sabe? A atividade já não é mais engraçada, já não gosta mais...”*.

Sobre o cuidado consigo e com a sua espiritualidade, Anila se restringe a revelar sobre ser católica por ser batizada na igreja, mas que não frequenta o espaço. Diz acreditar que existe um Deus - *“a gente chama por ele na hora que tá com muita necessidade, na hora que a gente tá precisando, na hora que a gente tá agradecendo, então, eu acredito que tem alguma coisa maior que rege a gente...”* - e que se revela no bem e nas boas atitudes. Apesar de adorar a Nossa Senhora Aparecida, por influência da sua família, afirma não acreditar em santo e não tem religião.

Ao ser interpelada sobre o que *sentepensa* quando se fala em Educação em Direitos Humanos, Anila reflete e volta a comunicar sobre a sua atuação como presença que já intervém no mundo com as escolhas que faz. Seu breve silêncio inicial pareceu encorajá-la para novos movimentos do corpo e altivez da voz. Ainda com semblante tranquilo, as poucas palavras pareceram resumir os pontos apresentados durante toda a entrevista: a sua presença e propósito no mundo, a opção pelo Magistério e a sua experiência profissional.

Na educação eu acho que a gente tem que fazer um trabalho onde esse aluno comece a se sentir pertencente, pertencendo – no meu caso na penitenciária – que ele volte a pertencer a essa sociedade, onde ele entenda que ele **tem direitos**, que ele errou aquilo ali, mas que está na escola. **Que a escola é um caminho**, eu acho, né, que a escola – **a presença da professora ali – a presença da escola ali é uma forma que ele tem de repensar a vida dele e que ele pode com a educação... voltar a ser inserido**, inserido na



sociedade. Então, é um direito que ele tem, **o direito dele de estudar e de mudar a vida**. Eu acho que que é isso o que, **o que eu penso lá, quando entro na sala de aula... (grifos nossos)**

Ter consciência dos direitos e da existência da escola como caminho e presença de pessoas que conduzem e tratam da vida são elementos centrais para também pensar o currículo e o papel da docência. Essa narrativa de Anila sobre o seu *quefazer* – em certo sentido sistematizada, significativa, clínica, refinada e refletida – traz elementos fortes de mudança social, que podem ser lembradas como objetivos da EDH, já que, como afirma Candau (2012, p. 22), favorecem os processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas; e o processo de empoderamento de grupos excluídos, visando a liberação de suas potencialidades. Nessa perspectiva, a EDH não é apêndice, é gesto expressivo de visibilidade, é um modo de ação (ASSY, 2012).

Em contrapartida, sem desmerecer o desenvolvimento de consciências que lutem por transformações e sem querer afirmar sua total inoperância, parece claro para Anila os impasses na educação e na formação dos sujeitos, quando reconhece que eles vão para a escola por causa da merenda e da remissão. Esclarece que a cada três dias de aula (12 horas de aula), eles têm um dia de redução de pena.

A gente só dá duas horas e meia de aula, mas conta como quatro horas, porque a gente conta com atividades programadas, entendeu? Não é só a sala de aula com o professor. Tem as atividades programadas que a gente faz e entrega para eles. Por exemplo, um texto para eles lerem conta como horas, entendeu? Tudo o que ele faça como educação conta como horas para completar as quatro horas.

Como prática social, ainda cabe indagar: quais as finalidades da escola? Quais fatores que interferem na execução dos seus objetivos? Como planejar atividades, considerando a redução do tempo-aula dos alunos? Como aproveitar a redução da carga horária do professor para investimento na formação?

Durante a entrevista, a atenção de Anila esteve voltada para a sua prática na escola-penitenciária. Não narrou sobre as atividades vivenciadas com as crianças no seu turno matutino de trabalho. Talvez, por já sentir assegurado o direito à educação das crianças de baixa renda com as quais trabalha, prendeu-se às formas de lidar com os modos de construção de uma prática que exige mais que informação.

Ao finalizar a entrevista e ser indagada sobre o que mais gostaria de narrar

sobre si mesma ou sobre o seu fazer, Anila novamente retoma à sua experiência de primeiro dia de aula na escola-penitenciária, lembrando da sua apresentação aos novos alunos.

(...) vocês são, vocês para mim, não interessa o que vocês fizeram lá fora nem o porquê vocês estão aqui. Para mim o que interessa é o que vocês querem daqui por diante, então, vocês estão aqui porque vocês querem, vocês querem aprender e eu estou aqui para ajudar vocês a contribuir com o conhecimento, para melhorar a escrita, a leitura, a produção. Então, eu estou aqui com esse objetivo, entendeu? (...) Não precisa comentários sobre nada, porque, porque nós vamos ter uma relação próxima de professor e aluno, então, não, não, não preciso ficar sabendo... Isso não me interessa, isso não interessa para o professor. E não é porque eu não me interesso como pessoa, é porque isso não interessa para o trabalho do professor. O trabalho do professor é saber se você quer aprender, se você está disposto e eu estou aqui para lhe ajudar no que eu puder.

Essa apresentação, a princípio desinteressada e sem afeto, é resultado de aprendizagem da experiência primeira de ter tido um aluno prestativo, atencioso, daquele que *“você ficava impressionado de como é que esse aluno veio parar aqui”*. Ele participava da aula e revelava domínios da leitura e da escrita, até um colega da sala adverti-la sobre a presença próxima a ele. O colega contou-lhe sobre o motivo daquela pessoa estar ali, o que desencadeou medos e certezas.

Então, eu acho que foi uma experiência para mim, uma experiência ruim, saber o que o aluno fez. Acho que para mim, como professora, para eu me entregar como professora, para eu participar da aula, para ter a liberdade com aluno, eu prefiro não saber o que ele fez para estar ali naquele lugar.

Não saber do histórico dos alunos não seria uma oportunidade-chance dos alunos e Anila começarem a vida outra vez? Não seria essa a força da vocação que, como dizia Freire (1996, p. 142), explica a quase devoção com que grande maioria do magistério nele permanece e cumpre, como pode, o seu dever?

Se o não-saber sobre a histórias dos seus estudantes alivia o risco da dor e do medo, o ato de ver confere existência social e possibilidades de mudança, através da educação. Pois Alina reafirma e insiste de forma esperançosa: *“Eu vejo, eu vejo assim, eu vejo e eu falo isso todos os dias a eles...”*.

### 5.2.3 Mulher-afluente lleusa: tempo de itinerâncias e assunções<sup>39</sup>

Eu reúno um arsenal de conhecimento, experiências, boto na minha mochila e vou. Eu não uso um conhecimento só. São muitos, né? E aí eu uso vários recursos e vários conhecimentos para entender a minha relação com a maré, respeitá-la e tirar o melhor que ela pode me oferecer. E acho que essa é uma boa metáfora para pensar o trabalho do professor. Não dá para ir só olhando para o livro ou para o currículo escrito. Não dá para ir sem considerar os sujeitos. Não dá para ir sem considerar quem eu sou como professora naquele momento. Não dá para ir sem considerar a energia daquele lugar, não dá para ir sem estabelecer relação com o que acontece fora daquele lugar. São muitos conhecimentos a serem considerados e se eu abandonar e ficar fixado numa única ideia, eu vou desprezar a pedra preciosa que tem ali na minha frente: o sujeito-aprendiz.

O encontro com lleusa foi uma surpresa bem inesperada. Surgiu como um acalanto, depois de uma pesquisa sobre as lideranças-gestoras na formação dos professores das escolas públicas municipais de Salvador. Seu nome constava como diretora de uma das empresas renomadas em consultoria educacional na cidade, a partir de um mapeamento feito para chegar a uma das pessoas responsáveis pelo desenho curricular da formação dos professores da Educação Básica, em Salvador.

Dona de um humor estonteante, os encontros com lleusa foram marcados por gargalhadas sobre as suas experiências; e pela beleza humana, por reconhecer seus limites, fragilidades e potencialidades. De forma pragmática, a assunção da sua identidade é indagada nas suas narrativas com fervor e parcimônia, como “ensaio a experiência de assumir-se” (FREIRE, 1996, p. 41), sem a percepção, algumas vezes, desse processo acontecendo consigo, considerando os conflitos entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si e as que trabalham em favor da assunção.

O primeiro contato com lleusa foi feito no dia 18 de março de 2022. Na interlocução foi possível perceber o interesse pela temática da pesquisa e pela metodologia das entrevistas narrativas. A título de exemplo, fez questão de registrar na entrevista o agradecimento pela oportunidade de “*revisitar as minhas memórias, de me reconhecer e aprender mais sobre mim nesse momento*”, explicando que se propôs a participar da pesquisa “*porque lidar com direitos humanos é lidar com princípio de vida,*

---

<sup>39</sup> O termo assunção encontra sentido na designação cunhada por Freire (1996) em que o sujeito assume a si mesmo, o que está sendo e os riscos da experiência de assumir-se como ser social, histórico, pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos. Essa experiência de assunção inclui os outros e a capacidade humana de reconhecer-se como sujeito e objeto no processo de humanização. À medida em que o sujeito conhece, se humaniza; e o sujeito se humaniza, à medida em que conhece.

*é pensar na vida como forma de dignidade humana*". Essa compreensão sobre EDH é porta de entrada para o estreitamento do seu significado, alicerçado à vida e a felicidade das pessoas, ao aqui e agora, aos contextos próximos até os distantes, às situações de vida pessoal e da comunidade local, aos problemas do país, da região e do mundo (CARBONARI, 2015, p. 64).

A entrevista com Ileusa aconteceu nos dias 12 e 19 de julho de 2023 com o tempo de 1 hora e 22 minutos e 2 horas e 22 minutos, respectivamente. Esse tempo foi assim dividido, diante da necessidade apresentada de fala e do tempo ocupado com outros compromissos.

No dia 12/07/2023, a entrevista foi agendada, às 8h. Pontualmente, Ileusa chegou da academia ao playground do prédio onde morava. Relatou animadamente que o seu dia começou cedo e que havia um ritual e uma disposição que precedia a sua atividade de trabalho. Seleção e cuidados na preparação do café da manhã com balança na mesa; olho no relógio para administrar o tempo; perfume do ar com incenso de gerânio para saudar o sagrado feminino; e a música "Justo", de Ceumar Coelho, fazia alusão ao rio em que navegaria naquele instante, como forma de agrado e início simbólico da atividade de pesquisa

Na mesa posta para o encontro, as articulações que Ileusa fazia da sua vida eram moventes e, por conseguinte, imperantes no seu modo de viver. Na perspectiva moriniana, a junção de ações e movimentos que lutam entre si, tais como: alimentação/dieta; academia/corpo; atividades/tempo; música/arte; meditação/ciência são como um salto civilizacional e histórico na direção do pensamento da complexidade (MORIN, 2007). É desta forma que as articulações e estratégias que Ileusa fará e descreverá serão como "os diálogos entre a sua mente e suas produções reificadas em ideias e sistema de ideias" (MORIN, 2007, p. 193). Que segredos estaria por trás de um modo tão distinto e acolhedor de revelar-se? Por que investir e manter-se envolvida em um processo pedagógico tão árduo e desafiador? Esse "preparo" e "fundamento" compõem o seu método nas práticas pedagógicas que planeja e lidera?

No misto da formação política, holística, intelectual e ética, a permissão para falar de si encontrou nas atitudes, gestos e experiências de Ileusa, os princípios que sustentam a sua vida e a sua prática como cidadã-educadora.

Ileusa é a primeira mulher de uma família de quatro filhos e se apresentou trazendo a sua linhagem próxima de pais e avós, destacando a aprendizagem dos valores com os seus pais, tais como respeito, força e coragem. Ela tem 53 anos, é

soteropolitana, pedagoga, pós-graduada em Supervisão Escola Empresa, mestre e doutora em Educação e mãe de uma mulher de 29 anos.

Eu não me vejo ainda, talvez, como empresária. Eu me vejo como uma professora empreendedora, porque há para mim, quando eu me digo uma empresária, que eu viro apenas a dona da empresa. Eu não sou a dona da empresa, ainda que eu seja dona da empresa. Eu sou a responsável pedagógica da empresa, então assim, tudo que passa ali passa sob a minha liderança, eu sei o que está acontecendo ali. Eu não sou somente uma repassadora de contratação que, às vezes, o empresário contrata para alguém fazer. Não. Ainda que outras pessoas executem, ainda que as outras pessoas estejam fazendo, eu sou a que empreende. Então, eu sou a relações públicas da empresa. Eu sou a que atende ao cliente, eu sou a que prospecta o negócio, eu sou a que concebe os projetos, eu sou a que apresenta e conclui a venda. E sou eu que interajo com a equipe. E sou eu... Eu não sei nem como é que dá. Mas é isso. Hoje, eu ainda executo algumas coisas. A tendência é que eu gradativamente saia um pouco da operação que ainda está presente no meu fazer. Eu preciso sair desse lugar da operação, porque ele me consome tempo.

Intitulando-se como “mulher do tempo”, diante dos seus estudos e pesquisas mais recentes, lleusa encontra dificuldades no equacionamento das questões que envolvem tempo pela urgência que se impõe para organizar o seu trabalho e avançar nas compreensões sobre a formação docente.

Nasceu de uma família simples e seus pais eram jovens: sua mãe tinha 17 anos e seu pai tinha 23 anos. Não havia recursos financeiros e “minha mãe fazia roupa pra mim como quem fazia roupa para boneca”. Morava no Largo do Papagaio, na Cidade Baixa, e desde pequena sua mãe anunciava somente para ela, muitas vezes: *“Você é a minha estrela e você nasceu para brilhar”*. Com a voz embargada pelo choro, lleusa afirma que cresceu assumindo essa frase da mãe como um mantra, *“porque eu precisava mudar aquela realidade”*.

A narrativa de lleusa é bem pausada e linear. Sempre atenta aos detalhes, é capaz de descrever marcos temporais com leveza no rosto e marcas de dor explícita ao narrar sobre as limitações que afetaram o direito à moradia.

Logo que eu nasci, eu tinha uns três anos quando a gente foi para a primeira casa, porque as casas nesse início da vida eram sempre casas arrumadas, arranjadas ou emprestadas, né? Era muita dificuldade e aí meu pai passou a trabalhar numa empresa, no escritório. E nessa ida para o escritório a gente vai morar em Castelo Branco.

Tendo o trabalho do pai como um ponto de apoio para a busca de subsistência, a mudança de moradia encontra um recolhimento, no qual a família foi resguardada na intimidade. Com três anos, lleusa ganha o seu primeiro irmão. Logo em seguida, nasce

outro irmão e, por último, a sua irmã caçula, hoje habitante de Portugal.

Ileusa inicia a sua etapa de escolarização numa escola pequena no bairro Castelo Branco, cujo nome fazia jus ao método que adotava para alfabetizar as crianças: Casinha Feliz.

É por esse método que eu começo a aprender a ler e a escrever. Sobre esse método eu me lembro de cada imagem. Vavá, Vevé e todas aquelas repetições que o método impunha me levaram a aprender a ler na escola, mas eu era muito nova. /Eu tinha seis anos e lembro que eu tive que repetir a primeira série, porque ainda não tinha sete anos e, naquela época, sete anos era a idade obrigatória para entrada no Ensino Fundamental. E aí eu repito o primeiro ano, mas eu já sabia ler.

A chegada de Ileusa na escola pública estadual é marcada pela repetição da antiga 1ª série, em que o domínio das competências leitoras e habilidades necessárias já estavam asseguradas. Recorda-se do seu ingresso na 3ª série e a sensação experimentada de se descobrir professora, por se sentir pronta a ensinar o que já sabia. Recorda-se com carinho do nome e da sua professora do 3º ano, que também era a sua professora de banca. No decorrer da narrativa, Ileusa faz uma analogia com um texto de Carlos Drummond de Andrade, em que ele diz que nasceu o escritor na sala do terceiro ano, com a professora dele.

Como se ainda sentisse o peso da responsabilidade, Ileusa lembra da pressão que sentia – por ser a filha mais velha – de que precisava estudar muito. Ela ia para a escola pela manhã e fazia reforço, à tarde, com a mesma professora da turma.

E eu ia para a casa da professora Arlene e sempre que eu terminava as atividades a professora Arlene me botava para ensinar aos colegas. Então, eu acho que ali a minha vocação de professora foi revelada. Quando eu terminava, ela dizia assim: olha, ensina aí aos outros. Então, eu terminava virando ajudante dela, mas eu só tinha 8 anos de idade. E eu segui nesse percurso na escola pública, durante todo o Ensino Fundamental - anos iniciais até o quinto ano.

Na finalização dos estudos na antiga 4ª série, a mãe – por questões familiares – muda de bairro. Os problemas com o pai e a violência em casa impõem para a mãe uma nova mudança de lugar. A situação financeira já tinha melhorado um pouco e Ileusa retorna à escola particular, na Baixa de Quintas. Recorda-se de que nessa época viveu uma experiência de adolescência muito boa, com outra qualidade de vida e de relações com os saberes que a escola proporcionava.

E acho que foi um divisor de águas para a minha formação, porque era uma

escola onde os professores cobravam, né? Eu tinha que estudar muito para dar conta, era muito diferente das escolas que eu tinha vindo até ali. E eu jogava handebol, eu era muito pequena na estatura e o meu apelido era Miúda. E Miúda tinha que dar conta de ir para escola, jogar bola e era muito engraçado, porque como eu era pequena, então, ir jogar handebol era um desafio, porque as bolas... Imagina? Eu tinha medo (risos). Eu ainda não tinha seio nem nada. E as meninas todas grandonas. E aí eu vivi nessa escola, eu fiz da 6ª e até... 6ª, 7ª e 8ª série. Eu tinha a maior dificuldade com Desenho, porque tinha que refazer aquele desenho tudo. E... E foi uma época que eu aprendi muito e eu me senti acolhida.

Ainda aos 13 anos, Ileusa se dividia entre a escola, os jogos de handebol e as aulas de banca, no turno vespertino, que ministrava para os filhos da vizinha, lojista da Baixa de Sapateiros. Ela se orgulha e menciona com ênfase sobre pagar pela sua própria formação, desde 13 anos de idade. Permaneceu por dois anos ganhando dinheiro e investindo na sua formação, à noite, em cursos de Língua Portuguesa e Matemática, com um velhinho e sua filha, famosos no bairro IAPI.

Eu precisava investir, porque eu precisava aprender e não adiantava eu depender só da escola, a escola sozinha não ia dar conta de fazer e eu tinha consciência disso muito cedo.

Desde muito cedo, Ileusa diz compreender que não se consegue chegar aonde precisa sem investimentos. Tal prerrogativa fortalece a confiança na formação como pauta necessária para a condição docente e, ao mesmo tempo, alerta para a ausência de políticas públicas para formação que ajudem a “re-inventar a cidadania entre nós, ou mesmo compor a tessitura de uma humanidade cidadã” (MACEDO, 2010, p. 224). A formação docente ainda se encontra pulverizada em ações incorporadas na escola, em que não se concebe o “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, 2013, p. 93). É nesse contexto abstrato e procedimental que ainda se complexifica a formação dos educadores em Direitos humanos como promessa normativa.

Com a chegada ao Ensino Médio e a impossibilidade da família de arcar com os custos da mensalidade, Ileusa recorre a vice-diretora do colégio onde concluiu o Ensino Fundamental e consegue se matricular num renomado instituto de formação para o Magistério, o Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA). Durante o curso, Ileusa viveu o conflito de ser escolhida pelo Magistério e não desejar, no íntimo, ser professora. Tinha receio de se acomodar e ser quem não queria, porque conhecia a limitação das docentes que passaram por ela. Mas aquietava-se ao se dar conta de que *“não resistiria a profissão em si, porque estava o tempo todo sendo professora,*

*desde oito anos de idade”.*

Com a conclusão do Magistério e a reprovação no vestibular para Ciências Sociais, Ileusa segue o ofício da docência, agora diplomada, com o retorno às aulas de banca, com o propósito de ter acesso ao cursinho pré-vestibular. Mas foi a sua diplomação que permitiu o seu reconhecimento no bairro, num quartinho que não era usado em casa. O avô, que morava com a família, tinha o que designou “*jeito de marcenaria*” e fez a mesa e um banco de cada lado.

Eu termino com 17 anos o Magistério e aí não tem como arrumar um emprego se eu tinha 17 anos, não tinha idade. E aí eu disse: Minha mãe, e agora? Preciso fazer cursinho e não tenho como pagar, porque eu fiz o primeiro vestibular quando eu terminei o magistério e fui reprovada. Fiz vestibular na época para Ciências Sociais e eu não sabia nem o que era Ciências Sociais, mas eu não ia fazer era para educação. Perdi o vestibular. E aí, como é que eu vou fazer cursinho? Preciso trabalhar. E eu disse: Eu vou dar banca de novo.

Minha mãe foi na rua e falou com os vizinhos todos, minha mãe era bem assim mesmo (risos). Saiu falando com os vizinhos todos e, quando voltou, disse: Já arrumei não sei quantos alunos. (Risos). Filho de Gildete, filho de não sei quem, filho de não sei quem, não sei quem... Pronto! A escola está montada.

Ileusa assumia aulas de banca nas manhãs e tarde, ganhava dinheiro e investia no cursinho. Com 18 anos, Ileusa participou de uma seleção e ingressou como funcionária no Banco Econômico. Nesse local, trabalhou um ano e meio e lembra de ter sido demitida por ser “muito desafortada, ousada, ousada mesmo, desde os 18 anos”. Lembrou da sua passagem pelo lugar, como um misto de inexperiência e falta de maturidade, mas, sobretudo, por lutar pelos direitos dos trabalhadores do lugar.

(...) o banco tinha vários problemas e aí os caixas se reuniram e disseram assim: Vamos fazer um abaixo assinado. Fizeram o abaixo assinado e me deram para entregar. Então, eu virei o bode expiatório. Eu entreguei pro gerente administrativo... um dia, eu estou no caixa, o coordenador disse: Olhe, o Gerente Sênior quer falar com você. Gerente Sênior quer falar comigo? Fiz alguma coisa, né? Acho que nesta época eu comecei a... sabe como lampejos começam a sair dali, né? E aí eu... ele me chamou e disse assim: Vocês entregaram um abaixo assinado e eu quero saber qual é a pauta da reunião que vocês estão reivindicando. Ah, é fácil, o senhor trabalha em pé por 6 horas? E ele disse: Não. E eu disse: Também não. Mas por que você está dizendo isso? Porque vocês contrataram caixas novos, não tem banco para todo mundo e, quem chega por último, fica em pé. O senhor acha isso certo? Eu dizia a ele. E ele aí anotava. Pode seguir. O senhor almoça em quinze minutos? Não. E eu também não. E aí tudo o que ele dizia não, eu dizia também não. E aí ele ia anotando e aí eu disse: A gente quer meia hora (de almoço), mesmo que a gente pague na saída. No dia seguinte, tudo foi resolvido, mas eu fiquei na lista. Na hora que veio o corte eu era a primeira a sair, porque o banco não queria gente que pudesse questionar nada.

Ao narrar esse episódio, Ileusa afirma sentir que residia uma mudança em seu



interior. A autoridade exercida naquele instante era destoante da menina do bairro amedrontada e inexperiente. Talvez o nível de representação conferido pelos colegas tenha sido a tônica do seu processo de busca por outros direitos que precisavam ser assegurados, inclusive a educação. No período de férias, prestou vestibular e foi aprovada na Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e na Faculdade de Educação da Bahia (FEBA) e “*Aí dessa vez escolhi Pedagogia.*” Como detalhe instigante do modo consciente da sua história de labuta e existência, relembra um episódio em que precisou pular o muro para realizar o vestibular.

(...) quando eu fui fazer o vestibular eu estava de férias, eu estava de férias. E aí eu fui pra Ilha. Fiz a prova no domingo, que na época o vestibular era assim e minha família estava na ilha. E aí deixei pra voltar na segunda de manhã, só que aí eu disse a meu pai: Meu pai, a gente pega o primeiro *ferryboat* para poder ir fazer a prova. Até hoje ele fala isso, todo dia. E aí, quando eu voltei da ilha ou quando eu estava voltando, o pneu do carro furou e eu fiquei desesperada. Vou perder a prova! Saí correndo, peguei a kombi, meu pai comigo e a gente desesperado. Vai perder, vai perder! A kombi parava, parava e eu desesperada. Quando eu cheguei no Bom Despacho, o portão estava fechado. Aí tinha um marinheiro pulando o portão e eu disse: Moço, me ajude que eu vou pular também. Pulei o portão do *ferryboat*, saí correndo desesperada (**risos da arte que fez**). Entrei no *ferryboat* com o *ferryboat* quase saindo .... (**muitos risos**). Eu pulei e quando eu cheguei o coração ia sair pela boca. Consegui fazer a prova e fui aprovada, né?

Os risos de Ileusa expressam o assombro e a transgressão para assegurar o direito de matrícula no ensino superior. Na época, a rede privada respondia por cerca de 70% das matrículas de graduação e, apesar do crescimento das matrículas, a taxa de atendimento do país ainda era uma das mais baixas da América Latina (12% da população de 18 a 24 anos)<sup>40</sup>. Portanto, aquele “pulo pra dentro” da universidade foi uma oportunidade salvaguardada para Ileusa, mas ainda é hoje tônica de debate, quando a democratização, expansão e acesso à Educação Superior estão intimamente ligados ao plano de implementação de políticas públicas no país.

Em que pesem críticas feitas ao curso de Magistério por sua formação meramente técnica a serviço do ensino, é mister observar o tom e os gestos feitos por Ileusa para apresentar o curso de Pedagogia e o despertar para as obras com olhares

---

<sup>40</sup> Dados extraídos de um relatório-síntese intitulado “O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000”, elaborado para avaliar os avanços do Brasil na área educacional como subsídio para a participação brasileira na 5ª Reunião Ministerial de Revisão do Programa Educação para Todos, na cidade do Cairo, Egito, entre os dias 19 e 21 de dezembro de 2003, para fazer valer um direito fundamental consignado na Constituição Federal, que é o de uma educação de qualidade para todos os brasileiros, independentemente de raça, gênero, credo ou renda. (BRASIL, 2004).

críticos sobre a Educação. Fez indicações de obras lidas, dentre elas, Conscientização, de Paulo Freire

Quando eu li esse livro a primeira vez, eu fiquei muito impactada com as palavras de Paulo Freire, porque eu tinha a sensação de que aquilo já estava dentro de mim. A coisa do diálogo, do respeitar ao outro, né, de educar o outro, na verdade, é ajudar ao outro a educar-se, né? Então, esse movimento de reconhecimento do outro... eu fui tocada ali com Paulo Freire, da importância que era reconhecer o outro como sujeito de histórias, de que o sujeito tinha os seus saberes, seus conhecimentos e que é educar o outro era, sobretudo, ajudar ao outro a educar-se.

Na compreensão desse movimento de educar e educar-se é que – a partir do ingresso no curso de Pedagogia – lleusa cataloga as suas experiências e os primeiros passos em direção aos estudos sobre currículo e cidadania, tentando assegurar a temporalidade e ancorando-se nas experiências. Primeiro destaca o seu engajamento, logo no primeiro ano do curso de Pedagogia, num projeto de pesquisa e extensão, assumindo a docência na alfabetização dos servidores da Universidade Católica do Salvador.

Eles chegavam na sala para limpar e eles não eram capazes de saber o que estava escrito. E aquilo era chocante dentro de uma instituição que educa. A universidade implementou o projeto de complementação educacional e os servidores eram dispensados uma hora das suas atividades para ir para a sala de aula. Era a mesma sala de aula que eles limpavam e eles se sentavam naqueles bancos. Eu me lembro que tinha alguns alunos servidores e eu era estudante. Era, era uma coisa muito louca, porque eu era estudante daquela universidade e eles eram servidores. Mas agora eles eram alunos e eu era professora. E aí eu tive algumas cenas que foram muito marcantes pra mim.

Com ênfase pausada e ensaiada nessa intensidade, lleusa destaca as cenas marcantes dessa experiência, tais como: as aprendizagens com os pedagogos que orientavam o planejamento para a consecução de atividades, “(...) *eu tive interlocutores na minha formação, que eu posso chamar hoje de mentores, porque, quando eu ia fazer uma coisa, eu tinha a quem recorrer*”; e a sudorese de Sr. Manuel, que limpava pela manhã a área externa de um imenso colégio e, à tarde, limpava as salas da universidade, “os papéis ficavam molhados, porque era muito nervoso para dar conta do negócio, né?”

Professora! E era um grito que era de uma euforia e eu não sabia o que estava acontecendo com seu Manuel que ele nunca tinha se comportado daquele jeito. Ele disse: Eu descobri, professora! (**encena**) Eu descobri! O quê, seu Manoel? O que foi? E ele olhou pra mim e disse assim: Veja, veja, eu achei aqui, veja. Ele pegou na revista do esporte, era o campeonato de 1988, e seu Manoel descobriu que ali tinha 1889 (**bate na mesa como se**

**estivesse orgulhosa do relato).** E ele gritava. E eu disse: Mas o senhor descobriu o quê? Ele disse: quer ver? É só cortar, é só cortar, se a senhora cortar... quer ver? E aí ele cortava, mudou a ordem e botou lá 1889. Seu Manuel naquele momento fez uma síntese, que é um atributo, né, uma propriedade da matemática, que era a reversibilidade. E aquilo era uma operação cognitiva pesada, vê o número em outro número. E para o estágio em que seu Manoel estava aquilo era improvável, porque ele estava se alfabetizando. Só que ele era adulto e ele sabia que ele tinha conseguido um grande feito e era por isso que ele gritava, gritava, gritava. Ele sabia que ele tinha feito uma síntese e aquilo era muito importante para o processo. Seu Manuel, seu Manuel se alfabetizou logo a seguir, porque eram portas que estavam fechadas e precisavam abrir.

Ileusa concluiu a graduação em 1992, saudando a oportunidade que teve com a experiência de alfabetização e a aproximação teórica com Emília Ferreiro e outros interlocutores da sua formação. Logo cedo aprendeu a refletir a prática, a partir de erros e acertos, de tempos diferenciados de aprendizagem, de utilização de variadas linguagens

E aí eu me lembro que minha primeira atividade – que eu passei com esses alunos adultos – era um alfabeto silábico. Fiquei horas fazendo esse alfabeto, cortando revistas, montando alfabeto para poder eles montarem as palavras. E quando eu cheguei lá que eu apliquei, eles não entenderam nada. E eles faziam nada. Eles não entenderam o que era e eu voltei frustrada: Meu Deus, eu fiquei horas fazendo isso e deu errado. E quando eu fui discutir lá com o grupo da pesquisa, eles diziam assim: Mas se eles não estão alfabetizados, como que eles vão entender a sílaba, né? Aí você vai entender que eles estavam num estágio que é anterior àquela atividade e não tinha condição deles fazerem. Então isso foi me ajudando a entender a prática e a entender a necessidade de refletir a prática para poder entender quando dá certo e quando dá errado. Por que deu certo? Hoje eu tenho consciência de que a experiência ela é formativa exatamente se você tiver ela como objeto da sua reflexão. Então, se eu vivo uma experiência ela dá errado e eu reflito sobre ela e eu tento levantar hipóteses sobre o porquê que ela deu errado e o porquê que ela deu certo, se ela deu errado eu evito, porque eu já sei que ela deu errado; se ela deu certo, eu vou agora entender mais para poder aprofundá-la, para poder fazê-la dar mais certo ainda. Então, a experiência ela é formativa exatamente porque ela me dá a oportunidade de constatar, não é? Que ingredientes contribuíram para que uma coisa ou uma prática possa dar certo ou não; e claro que em cada contexto essas práticas vão ganhando novos contornos, novas formas. São outros sujeitos. Mas, sem dúvida, a experiência... se você chega com um lastro, você não chega lá no vazio; você chega e vai conformando essas experiências dentro dessas realidades dos sujeitos com quem você está interagindo.

Ileusa menciona sobre as oportunidades que começaram a surgir, após a sua experiência na alfabetização. Seus estudos e interesses pelas práticas docentes foram ganhando destaque. A partir do convite que recebeu para participar de uma feira de Alfabetização em Curitiba, em 1992, começou a se sentir encorajada para dar palestras e fazer relatos de experiências nos encontros com os docentes.

Em 1993, Ileusa é aprovada no concurso público para docente, na cidade de Simões Filho, a 28,1 km da cidade de Salvador. Com a aprovação no concurso e a influência dos amigos vinculados à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Ileusa assume a direção de uma escola na Penitenciária Lemos Brito, em Salvador. Em 1994, sai de licença maternidade e, ainda de licença, assume a coordenação do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino, escola que o marido era sócio. Nessa ocasião foi também transferida para trabalhar na Secretaria de Educação. Lembra que deixava a sua filha dormindo e a encontrava dormindo no retorno para casa.

E aí eu sempre acho que se não fosse naquela época, eu não teria tido filho. Minha filha nasceu na hora que era pra ser, porque depois disso eu não vejo nenhum outro momento que eu pudesse ter engravidado. Só ali. Era ali, naquela hora, não tinha outra hora. E ela nasce. (Pausa) Ela foi muito desejada. Eu tinha 23 anos, mas ela nasce exatamente no momento que eu começo a despontar profissionalmente.

As experiências vividas na e pela maternidade não foram narradas por Ileusa. O “despontar profissionalmente” acontecia no mesmo movimento em que se definiam as temporalidades para ser mãe, mulher e educadora. Sem pretender nenhuma análise mais profunda, foi possível sentir nas narrativas de Ileusa a preocupação em não perder oportunidades ou ficar esquecida no patamar educacional, diante dos lugares que estava galgando na carreira. A gestão de tudo isso gerou muita renúncia, trabalho e escolhas.

Em 1995, aos 24 anos de idade, foi convidada – por sua professora de Relações Interpessoais na pós-graduação – a assumir a gerência da Educação Infantil, cargo designado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

(...) eu entrei no lugar e tomei um lugar. Não havia mais ninguém, a pessoa já tinha pedido para sair. E aí quando eu assumo, a equipe estava em alvoroço porque era tudo vinculado a outra (pessoa). Então, eu era uma intrusa.

Então, aquela experiência como gerente da Educação Infantil foi um marco decisivo no meu processo de formação profissional, mas, sobretudo, na construção da minha identidade como pessoa e como mulher. Me lembro que ao assumir o cargo, eu assumia também desafios novos, que eu não estava ainda acostumada. Eu estava casada, então, a minha filha nasce exatamente, então, a minha filha estava saída da licença gestante quando eu assumi, não é?

Como cargo político e temporário, Ileusa assume o compromisso de gerir o projeto de formação, sendo a nova gerente (também em idade) a compor a nova gestão. Enfrentou desafios e desagradados num primeiro encontro com a plateia

docente. Lembra que um professor levantou a mão e disse que queria fazer uma pergunta a gerente: “Não era para mim, a pergunta era para o cargo, era para a gerente”. Com uma risada alta, destaca: “eu não sabia de onde tirava força para seguir”. A interrupção de pensamento é logo substituída pelas aprendizagens geradas a cada encontro que teve com a equipe: “Saía dali com a missão de pensar sobre o que fazer no coletivo, é muita história...”.

A preocupação com as finalidades sociais do trabalho e a sua dimensão qualitativa reaparecem nas narrativas de Ileusa, assim como toda preocupação em aceitar os desafios emergentes e não cometer erros. Nas narrativas sobre si, o (per)curso profissional pareceu obliterar a sua vida, conferindo ênfase às situações de trabalho. Por vezes, Ileusa se revelou como a mulher guerreira, corajosa e forte, sem relatos do cadinho de saberes, experiências, satisfação, sofrimento e saúde de ser mãe, mulher e filha. Arroyo (2002) não somente reflete sobre como os tempos de trabalho em educação invadem todos os outros tempos em que as angústias e sonhos da escola são carregados para casa e para dentro de cada um, como também aponta que o próprio sentido social da vida, dos esforços e condição dos mestres carecem de compreensão, em função do peso social e cultural que carregam. Em determinados momentos a humana docência, quiçá decência, impõe traços sonhados ou reais que afetam a imagem do professor. O medo de errar não deriva da individualização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da fragilização do coletivo? Como integrar o ofício de ser educador-gente ao movimento de busca pela realização da pedagogia?

Pois bem, no fogo cruzado das suas ações e implicação com a Educação a cada novo desafio, Ileusa sentia a lucidez e o conhecimento sobre a vida pesarem ao ter que narrar sobre a vida de casada. Menciona que terminou a graduação e casou-se logo em seguida, com 21 anos, definindo-se pausadamente como *“uma menina com cabelinho amarrado, opaca, sem saber exatamente quem era para ser e fazer as coisas de uma mulher casada.”*

Sem acenar para o que sentia em relação ao seu casamento, Ileusa posiciona as falas do marido em relação às oportunidades de trabalho, ora chamando-o de dono, ora atribuindo-lhe o papel de pai.

Cheguei em casa e disse ao meu pai, né? Porque era meu pai, não era meu marido, né, o dono. Eu fui selecionada para poder participar da feira de alfabetização em Curitiba. Você não vai! **(resposta do marido)**. E agora? Como é que eu vou dizer lá no grupo que eu não vou? Você não vai? Isso é um absurdo e você não vai. Fui dormir com aquilo na minha cabeça. Dia

seguinte, ele pergunta: por que é que você está com essa cara? Só porque eu disse que você não vai? Eu disse: Eu só quero fazer uma pergunta. Ele respondeu: Faça! Quando você diz que eu não vou, você está pensando em quem? Em mim? Ou em você? **(pausa como se estivesse vivendo o instante)**. Nunca tinha tido coragem. E ele disse: Quem é que vai? Ele conhecia a pessoa que citei que me acompanharia e disse que iria pensar. Quando ele disse que iria pensar, eu comecei a arrumar a mala. Aí a minha construção da identidade começa aí. Eu digo, eu não posso delegar ao outro a decisão da minha vida. Eu preciso decidir. Eu posso fazer isso comigo. Só que eu viajei com essa colega, fui pra feira de alfabetização e lá eu, eu me comportei como uma pessoa acabrunhada, com medo, porque ele não estava ali, mas ele estava ali me vigiando. Estava na minha mente aquilo, né? Ele estava ali e eu não podia fazer nada, não interagia com ninguém, não podia, porque ele estava ali.

Ao exteriorizar que a sua liberdade era dificultada pelas circunstâncias sociais de seu relacionamento e casamento, lleusa também reconhece que: *“a censura estava na minha cabeça, não na pessoa do meu marido”*. A experiência de enamoramento com uma pessoa onze anos mais velha, moradora do centro da cidade e consciente da sua maior bagagem de experiência em relação à vida, reafirmava para si a condição confusa e estigmatizada de ser a menina do bairro da periferia de Salvador, como era chamada por ele.

E aí a relação sempre foi uma relação em que eu me via como subserviente, mas, na verdade, uma mulher... não é, não era que eu fosse subserviente, eu só não sabia quem eu era. Então, como eu não sabia quem eu era, eu terminava me adaptando aquilo que ele queria que eu fosse. E aí eu vivi boa parte desse relacionamento, sendo quem ele queria que eu fosse, porque eu não sabia quem eu era.

Essa condição histórica da mulher pode ser reformulada por meio de perguntas: como a educação nos seus tempos-ciclos de formação humana pode contribuir para a circularidade de experiências identitárias da mulher, na perspectiva da educação e não da violação dos direitos? A educação das meninas e mulheres encontram lugares nos currículos e atividades pedagógicas? No patamar meramente humano, a constituição valorativa da imagem da mulher, assim como o ordenamento jurídico de acesso a direitos precisam superar a promessa meramente normativa, no país em que dispõe de leis mais numerosas que se concentram no enfrentamento à violência.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Conforme documento da ONU, intitulado Direitos Humanos das Mulheres (2018), o ordenamento jurídico brasileiro é bastante extenso, destacando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); a Lei de Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais; bem como os Estatutos da Juventude e da Criança e do Adolescente, onde se garante o direito à educação de qualidade, livre de discriminação e com proteção.

Ainda sobre cada consentimento que precisava obter do seu marido para as aventuras que precisava se lançar, lleusa acrescenta as falas do marido sobre a tradição de reconhecer o emprego público como o certo: *“Tá doida? Você vai largar o que é nosso pra assumir um cargo do Estado?”*; e do instante em que a aventura profissional inicia, exatamente com vinte e quatro anos de idade. De fato, é possível identificar que a trajetória pelos meandros da educação teria iniciado desde o movimento que assumiu ao ministrar aulas com ainda treze anos, mas lleusa sinaliza: *“quando digo começa é que eu começo mais consciente, que até então eu estou indo na avalanche, né?”*

A permanência no cargo de Gerente da Educação Infantil - por um pouco mais de dois anos - alterou o modo de existir de lleusa. Primeiro ela destacou a mudança no seu visual, explorando a sensualidade e cuidando de si, em consonância com a mudança interna, por se aproximar de si, da sua identidade; depois, a mudança no seu estado civil para divorciada e, conseqüentemente, o aumento das responsabilidades na *“carreira solo de mãe”*.

Desde cedo eu sempre tive uma compreensão na minha relação com minha filha de que eu não podia renunciar à minha vida por causa da vida dela. Então, era cuidar dela, garantir a sustentabilidade dela sem renunciar à minha vida do ponto de vista profissional, porque naquele momento eu só tinha vida profissional. Eu só me via como profissional, então tinha que viajar e dar um jeito de arrumar a vida de minha filha. Mas eu não deixava de viajar, porque tinha a minha filha. Então, eu administrava... Mas eu sabia naquele momento que se eu renunciasse àquelas oportunidades que surgiam para mim, a conta chegaria depois, porque eu cobraria de minha filha. E não ia adiantar eu cobrar, porque minha filha não ia ter obrigação de me pagar uma conta que não foi ela que decidiu, não é?

Assim, na problemática que envolve a vida e as relações com a maternidade, novamente o trabalho avança na vida de lleusa e novas histórias vão se entrelaçando

Sempre entendi que era necessário me formar, porque eu precisava me formar, eu precisava aprender. Eu tinha ânsia de aprender. E aí saí da Gerência da Educação Infantil, assumi a Gerência da Educação Básica, porque pelo mérito do meu trabalho, a própria superintendente disse: Eu quero que você assuma um desafio. Precisei me revestir de uma couraça para me defender de tudo e de todos. Peguei a minha criança, botei de lado

---

Lei no. 11.340/2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher; Lei no. 13.104/2015 (Lei do Feminicídio), instituindo nova modalidade de homicídio qualificado que prevê como crime hediondo o assassinato de mulheres; Lei no. 12.015/2009 que ampliou o entendimento do que é considerado estupro; Decreto no. 7.958/2013, que estabelece diretrizes para o atendimento às vítimas de violência sexual pelos/as profissionais de segurança pública e da rede de atendimento do Sistema Único de Saúde; Emenda Constitucional no. 72/2013 (PEC das Domésticas) e a Lei Complementar no. 150/2015 que regulamenta o empoderamento econômico das mulheres como uma dívida histórica com as mulheres; Lei no. 12.034 que prevê, entre outros, a promoção e a difusão da participação política de mulheres pelos partidos.

e digo, olhar agora não dá, agora eu preciso ser adulta e agora eu preciso dar conta, porque não podem ter duas crianças aqui.

Com a autoimagem definida por ela como “*máquina de trabalhar*”, Ileusa encontra no Magistério os lugares e becos sem saída para as histórias e marcas da sua identidade a descobrir. Num determinado momento da vida, atuou como educadora em cinco espaços diferentes: “*a pessoa para me achar dava trabalho, onde você estará hoje? Nem eu sabia (risadas, gargalhadas)*”. No serviço público, por questões políticas, é nomeada Diretora de Departamento, segundo escalão da Secretaria de Educação. Ileusa também integrou a Comissão Internacional da Educação Infantil e assumiu, no mesmo ano, a docência da disciplina *Estudos Interdisciplinares em Educação* na Universidade Católica com apenas vinte e seis anos.

Aos vinte e sete anos Ileusa aceita os novos desafios profissionais e faz a sua primeira conexão com as classes multisseriadas. Participou de formação na Colômbia e auxiliou na implantação da Escola Ativa, na Bahia. Tornou-se supervisora da equipe nacional do projeto e viajava muito para atender às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Das viagens emergiram as inquietações sobre multisseriação

E uma das questões que me incomodava é porque a gente trabalhava numa classe multisseriada e a gente tinha cinco livros, de cada componente curricular. E eram vinte e cinco livros para os professores administrarem. E aí eu comecei a me dar conta de que aquela metodologia não considerava uma característica que era fundamental da escola multisseriada: o fato de que ali todas as crianças estavam ao mesmo tempo, no mesmo espaço. Mas o que fazia era o quê? Reforçar a ideia da multisseriação, fragmentar a sala em várias séries, com materiais didáticos e currículos diferentes, porque cada livro era um conteúdo.

O entrelaçamento das inquietações relativas às questões de heterogeneidade na escola rural, de fragmentação do currículo e de tempo de aprendizagem dão passagem ao ingresso de Ileusa no Mestrado em Educação, na Universidade Federal da Bahia, em 2002.

Com o cancelamento do contrato da Escola Ativa, em 2003, Ileusa retorna à escola pública como assistente de Direção, auxiliando na implementação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) por um período aproximado de três anos. Outrossim, permaneceu assumindo outros vínculos nas universidades particulares, inclusive como coordenadora do curso de Pedagogia.

Em 2006, Ileusa assume a coordenação na Secretaria de Educação, colaborando na construção, implantação e implementação da Educação de Jovens



e Adultos (EJA), em Salvador. Ainda na rede, colaborou na construção da programação da jornada pedagógica, em 2008, e logo é exonerada a pedido. Nessa ocasião, Ileusa volta ao tempo e lembra da criação da sua empresa de consultoria, em 2006. A saída do cargo possibilitou a dedicação ao trabalho de formação nas empresas, como SESI e SENAI.

Então, eu sempre estava fazendo mais de uma coisa. Sempre estava envolvida em muitas coisas e sempre contratando gente, porque estava sempre com gente ou contratando gente para fazer as coisas.

Por seu envolvimento intenso nas causas que envolvem educação, em 2008, mesmo ano de saída da Secretaria de Educação, assume mais dois grandes desafios: aprovação no doutorado em educação na UFBA e a nomeação como Secretária de Educação do município de Alagoinhas, a 124 km de Salvador. A nova gestão do tempo imposta foi definida por ela como um “jogo de xadrez”, numa intrigada analogia para avaliar, analisar as estratégias e “botar as coisas no lugar”. Nesse instante, a sua filha passa a ocupar um lugar central na narrativa, por dizer “sim” ao projeto da mãe, mudando de moradia e escola e chorando por “perder a identidade e ser reconhecida como a filha da Secretária de Educação do município”.

(...) eu mudei a Secretaria de Educação, a rede toda. Eu implantei o Ensino Fundamental de 9 anos. Eu fiz eleição de gestores com formação, com certificação, organizei a rede inteira, reformei o prédio da Secretaria. O povo dizia que o prédio da secretaria tinha virado shopping, porque o prédio era uma casa antiga, ainda é eu acho, uma casa antiga, mas tinha uma fonte. Só que a fonte não estava funcionando e ninguém via a fonte. Nem enxergava a fonte. Reformamos tudo. Desencalhe aqui, tire essa sujeira, libere energia. Quando foi tirar tudo, a gente descobriu que havia uma fonte. Quero a fonte funcionando. Olha, gente, vou colocar para funcionar. Aí tinha uma varanda, fechamos a varanda e ela foi climatizada. O povo chegava para resolver as questões de matrícula e o lugar estava climatizado. Justo. Ligue o ar, bota tudo aqui organizado **(risos)**. Em um ano e meio, eu fiz uma revolução no município.

O tempo como secretária de educação foi exíguo “porque havia valores que já estavam em choque com as questões políticas que a gente já sabe como funciona e eu não vou nem entrar em detalhes se não a gente não acaba” e o argumento da saída para fazer doutorado sanduíche na USP foi trunfo para a sua liberação do cargo. A pressão política traz à tona uma vulnerabilidade de Ileusa ao narrar sobre as dificuldades financeiras que passou para pagar mensalidade da escola da filha e as despesas: *“Eu não tinha nem onde me colocar, não tinha nem emprego, porque estava*

à *deriva*.” Ileusa recorre, então, ao Reitor da Universidade para solicitar auxílio e se “recolocar” no mercado de trabalho. Primeiro passa a trabalhar na implantação de um projeto de formação geral da graduação, na vice-reitoria da Universidade; depois, como assessora direta do Reitor, na Reitoria.

Novamente por questões políticas, com um novo grupo assumindo a gestão da Reitoria, Ileusa é dispensada como assessora e permanece como professora da Universidade até o ano de 2017, quando é dispensada da função, após vinte anos no exercício na docência. Esse momento da narrativa é muito carregado de dor para Ileusa. Olhos marejados, voz embargada e sentimento de injustiça são expressos e imediatamente substituídos pela garra e resiliência para seguir. De modo controverso ou não, o seu alvo passa a ser o tempo. Não o tempo que se dedicou a um espaço e que gerou vinculações e aprendizado, mas o tempo que passou a perseguir como categoria de estudo do doutorado. Novamente, o trabalho se sobrepõe a cada interrupção e oblitera a vida de Ileusa. Não há tempo para sentir, mas urgência para viver. Bondía (2002) bem observa que a urgência em não parar para pensar, olhar, escutar e sentir contribuem para a destruição da experiência, pois os gestos de interrupção são atravessados: “*Saio da universidade com esse drama, em fevereiro de 2017, e me debruço na pesquisa, começo a interagir com as professoras, é outro momento*”. Uma lógica como essa, afirma Bondía (2002), faz com que o sujeito da formação utilize o tempo como valor ou como uma mercadoria regida pela aceleração e menos experiência.

De forma detalhada, Ileusa narra a sua pesquisa do doutorado na Ilha de Maré, tempo em que se dedicou aos estudos e pesquisa. Pediu licença na Universidade e, por três meses, fez doutorado sanduíche em Lisboa, ocasião em que ficou na casa da irmã; conviveu com o orientador com quem se encontrava – na reitoria da Universidade em Lisboa –, toda segunda-feira, às 10 horas da manhã; e ficou imersa para escrita da tese, num escritório montado no sótão da casa. Todo o seu percurso de vida nesse tempo, em Portugal, é narrado, incluindo as aproximações e confrontos teóricos do objeto de seu estudo.

Com a conclusão do doutorado, em 2012, Ileusa é transferida para a escola do subúrbio de Salvador, que acolhia os meninos da Ilha de Maré, local em que realizou a sua pesquisa. De forma intencional, passou um ano e meio nessa escola, ainda fazendo parte do grupo de pesquisa que discutia a questão das temporalidades e as transições. Nesse espaço, Ileusa lutou pelos direitos de acesso ao ambiente

sadio na escola, privilegiou espaços de escuta e de protagonismo dos estudantes em prol de um currículo contextualizado e significativo.

Sou a professora de vocês e queria fazer uma pergunta. Eu queria saber como vocês se sentem nessa sala. E aí eles olharam e disseram que se sentiam como se estivessem na cadeia. É igual, né, pró? Igual na cadeia, olhe aí a cor das paredes. Tudo pichado, isso aqui é horrível. Conversei coma Direção e a sala foi reformada, botaram grade por conta da TV e pintaram tudo. Antes, ninguém queria entrar na sala. Não, professora, não vai entrar não. Mas por que que vocês não vão entrar? Não vamos entrar porque tem uma grade e a senhora vai trancar a gente. Eu não vou trancar vocês. A grade é para proteger os equipamentos, que depois que tranca a escola tem que proteger a televisão. Eu sei que a gente conseguia entrar, mas era um terror, porque não podia fechar essa grade. Eles se sentiam presos ali. Confirmava a tese que era a prisão mesmo. Cadeia? Oh, não podia trancar. Era guerra estabelecida. Mesmo assim, o projeto estava desatualizado, descontextualizado.

Também nessa escola o trabalho entrelaça uma série de elementos constituintes das instigações e estudos de lleusa, referentes ao tempo de aprendizagem. Mais uma vez sua jornada é interrompida, quando assume o cargo de assessora especial do diretor geral do Instituto Anísio Teixeira (IAT). Com sua experiência e vivacidade, assumiu o planejamento estratégico e o programa de formação dos educadores da rede, em diálogo com todas as universidades, mas logo é exonerada e devolvida a Secretaria de Educação. lleusa menciona sobre as relações difíceis nos lugares em que as influências partidárias determinam cargos: “Eu não só fui exonerada, como eu fui devolvida porque o povo queria me ver pelas costas, pois quando você é bem tratada pelo chefe principal, você está ferrada e os outros querem lhe comer viva”. Depois dessa experiência, lleusa afirmou fechar o ciclo: “*eu decido na minha vida que eu não vou mais trabalhar para ninguém*”. Tira férias, licença prêmio e encontra-se no segundo ciclo da licença para interesse particular, desde 2019.

Em 2017, lleusa retoma as atividades na sua empresa, contratando funcionários e fazendo os investimentos necessários. Ela prossegue ativa em estruturar meios para o desenvolvimento da atividade dos professores, expondo mais do que posições, imposições ou oposição, mas um pouco do que aconteceu consigo.

E aí eu decido assumir... eu, eu digo que eu comprei meu passe. Comprei meu passe em 2017 porque eu achava que o universo estava querendo me dizer alguma coisa, né? Dizia assim, não, como é que pode eu ter 20 anos de universidade interrompido? Todo um cargo com um projeto, pois trabalhei mais de ano no projeto que é engavetado e sou exonerada? Não. O universo está querendo me dizer alguma coisa e preciso ficar atenta. Fiquei com o problema de coluna, depois fiquei boa. Estou e fui tocando, tocando, tocando, e aí retomei a empresa, mudei de nome.

Como sujeito passivo<sup>42</sup> da experiência, lleusa parece dar sinais de novas transformações acontecendo, a partir do seu estado de abertura e reflexão sobre o que aconteceu consigo. Em contrapartida, a reconfiguração de compreender-se como empreendedora pedagógica – e não como empresária – ainda impõe para si dois desafios que requerem velocidade de tempo e ações: o lançamento do seu livro-tese, em outubro de 2024; e a divulgação de um produto digital intitulado “Currículo como aventura, recompor as aprendizagens e transformar a escola”.

Entregar o nosso melhor é entregar a mais do que o outro está esperando. Então, a gente precisa ser a mais. Não é para a gente ficar no básico. É a gente entender que não é só entregar o que o outro espera, é entregar além do que o outro espera, surpreender o outro. E é isso que a gente defende, né? Na construção das nossas histórias, das nossas narrativas.

No final da entrevista, lleusa menciona novamente - como se estivesse prestando contas para si – as atividades que exerce como mentora do projeto de formação, em Salvador, fomentando a sua experiência e bagagem na construção de uma plataforma de gestão da formação, que se expandirá no Brasil: “(...) *ajudar às secretarias a fazerem a gestão dos percursos formativos dos professores, de forma organizada, dentro de uma plataforma que foi desenhada por nós... esse é o meu próximo objetivo*”.

A narrativa de lleusa foi de pequenas vidas de vinte e quatro horas, como águas que evaporam e transpiram, destituem e escoam. Nesse (per)curso, o seu tempo de permanência nos lugares foi um importante indicador da sua renovação<sup>43</sup>, da água que vai aos encontros sem desprezar, como ela afirma, “a pedra preciosa que tem ali na minha frente.” Como um rio.

---

<sup>42</sup> Passividade definida por Bondía (2002) como anterior à oposição entre ativo e passivo, feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.

<sup>43</sup> Analogia construída a partir da descrição do geólogo Rocha (2002, p. 14) ao considerar os mecanismos de circulação da água em diferentes partes da hidrosfera (evaporação, transpiração, precipitação e escoamento). A média de tempo em que a água permanece numa parte da hidrosfera é o chamado tempo de permanência, um importante indicador do período de renovação das águas. As águas dos rios se renovam mais rapidamente do que a água subterrânea.

## 6 AS CONFLUÊNCIAS DO RIO CHAMADO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Como um rio, que nasce de outros,  
saber seguir junto com outros sendo  
e noutros se prolongando...  
Mudar em movimento, mas sem deixar de ser  
o mesmo ser que muda.  
Como um rio.

Thiago de Mello, *Mormaço na floresta*, 1981.

Retomar a metáfora do rio é razoavelmente adequado para a compreensão do curso e percurso das práticas pedagógicas na Educação em Direitos Humanos, que ora se apresentam na pesquisa.

A epígrafe de Thiago de Mello (1981), escritor amazonense, aclara a existência do rio vinculada aos princípios comunicativos de disjunção “nasce de outros”; com-junção “junto com outros”; e implicação “noutros se prolongando” (MORIN, 2001, p. 114). São as interlocuções, as ações e a rede de relações que existem dentro de um ecossistema que demarcam o conceito de ecologia aqui evidenciado, na perspectiva de reconhecimento das dimensões relacional, democrática, libertadora, antropológica, social e coletiva a favor da vida, ainda que considerando “os ecos lamentáveis” produzidos pelas “verdades biodegradáveis e falíveis” (MORAES, 2004, p. 129).

O rio, como elemento da natureza, representa uma fração dela e, simultaneamente, a paisagem, o território e o destino o compõem no movimento contínuo de ser ele mesmo, de ser o entorno e de ser o que nele é jogado. Para ambos, rio e natureza, a relação de inseparabilidade com o meio ambiente é constituinte, uma só.

Na dinâmica do curso de um rio, a confluência “é o ponto de junção entre dois fluxos d’água, que se reúnem para formar um novo rio”<sup>44</sup>. Os dois rios sabem de si. Os dois rios sabem de si, juntos. As práticas pedagógicas das mulheres são, portanto, as confluências dessa tese. Ancoradas na mediação do humano, as práticas se cruzam e intercruzam nas intencionalidades, objetivos, encaminhamentos, sequências de ensino / aprendizagem e revisão pessoal da experiência, matizadas

---

<sup>44</sup> Veja mais sobre “Partes de um rio” em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/partes-um-rio.htm>

por contradições que povoam a esfera das práticas emancipatórias: práxis / treinamento; crítica / normativa; dialética / linear.

Isso posto, ecologizar as práticas pedagógicas é a noção chave dessa análise, em que o planejamento e as ações levam em conta a construção dos sujeitos e suas relações, os sentidos nas intencionalidades, o contexto, as condições culturais e sociais e a reflexão contínua e coletiva, não como armaduras, mas como ambição comum para a formação cidadã.

Nas com-junções dos percursos formativos ao Rio Educação em Direitos Humanos, reside o que cada mulher-afluente “faz daquilo que fizeram dela”, parafraseando a célebre frase de Sartre. Na sacralidade da confluência, essas mulheres, ao narrarem sobre si e suas práticas, evocam um direito que ainda se constitui um ideal na educação: o de considerar o sujeito que narra e empreende sobre a sua experiência. Quem escuta as vozes e clamores do professor, do povo? Que balizas orientam as práticas pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos? As práticas pedagógicas são oportunidades de transformações e novas filiações ao Rio Educação em Direitos Humanos?

Por sua vez, as práticas pedagógicas submetidas para análise são as planejadas e gerenciadas pelas mulheres-afluentes, a partir de um conjunto de relações interativas necessárias que convocam os sujeitos para o processo de construção do conhecimento (ZABALA, 1998), atendendo às finalidades de ensino. Outrossim, compósitas de princípios organizadores que unem saberes e sujeitos, as práticas pedagógicas são as que insistem em “tornar visíveis as linguagens, sonhos, valores e encontros que constituem as vidas daquelas cujas histórias são muitas vezes ativamente silenciadas” (GIROUX, 1997, p. 153). Diante dessas constatações, não há pretensão na identificação das pedagogias adotadas, se tradicionais ou novas, se fundamentadas na pedagogia da norma contra o desejo, corpo e emoção; ou do desejo contra a norma adulta (CHARLOT, 2020).

Como afirma Charlot (2020, p. 166) “quer seja “tradicional” ou “nova”, a pedagogia clássica é construída sobre fundamentos antropológicos que dizem o que é e o que deve ser o homem e, logo, o que é e como deve ser educada a criança”. Assim, a perspectiva não é de redução das práticas pedagógicas à possíveis enquadramentos ou soluções de natureza técnica, “mesmo sabendo que os conceitos de direitos humanos e de democracia se complementam e são produzidos nessas relações” (MARINHO, 2012, p. 53).

Ademais, como assevera Charlot (2020), a contradição potencial entre desejo e norma é cada vez mais gerida na sociedade contemporânea, eivando, portanto, o tempo de bricolagens pedagógicas e práticas híbridas, expostas às formas bárbaras e abertas “para pensar em um outro mundo possível e, logo, outras formas de educar...” (CHARLOT, 2020, p. 170).

A prática pedagógica, portanto, pressupõe, segundo por Franco (2016), uma ação consciente e participativa, de intencionalidades que emergem da multidimensionalidade que cerca o ato educativo, para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto, considerando as subjetividades e a construção histórica do sujeito. Isto implica compreender a concepção de Pedagogia e as compósitas contradições inerentes no próprio ato de planejar a prática.

Reconhecendo a representatividade e valor social, podem as práticas pedagógicas ensinar sobre a educação em direitos humanos como “processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos” (BRASIL, 2012a), subvertendo a lógica de adoção sistemática de práticas pela adesão de práticas pedagógicas que promovem, protegem, defendem e aplicam os Direitos Humanos, ainda que marcadas pela invisibilidade de conceitos e princípios? No lugar de sugerir práticas e metodologias de ensino e aprendizagem para o desvelamento da realidade, seria possível adentrar às práticas pedagógicas e, como proclama Carbonari (2011, p. 123), encontrar caminhos de uma nova pedagogia “que tomem os sujeitos desde dentro e os ponha dentro dos processos educativos como mediação para a transformação das relações”?

Sob a prerrogativa de que a prática pedagógica se organiza intencionalmente e se desenvolve por adesão e negociação (FRANCO, 2016, p. 542), adentrá-la é, portanto, a licença concedida para análise das expectativas educacionais solicitadas / requeridas, e dos sujeitos implicados consigo, com suas histórias e contextos. Esse movimento de embrenhar-se e voltar-se para dentro das práticas pedagógicas das mulheres engajadas pela Educação Pública evidencia pontos distintos e chamativos para o comum: assegurar a dignidade humana.

Nessa perspectiva, os elementos constituintes da súpula das práticas pedagógicas das mulheres-afluentes – os sentidos e intenções, os princípios, a sensibilização-conexão, a motivação para a temática a ser estudada, a problematização, a sequência de ensino / aprendizagem, a revisão pessoal da experiência – são os “sustentáculos” para a análise do exercício da EDH e serão

analisadas nas suas bricolagens, em que pese o alargamento do papel transformador da EDH nas suas dimensões e princípios, e não na linearidade de teorias do desenvolvimento que anseiam por explicar as pedagogias contemporâneas.

O escopo da análise das práticas pedagógicas privilegia dois pontos significativos no que se refere ao *quefazer* docente: o âmbito dos registros, na súmula pedagógica, concernentes aos elementos do planejamento das práticas; e o âmbito das narrativas que revelam também, ainda que de forma provisória e controversial, as representações que as mulheres-afluentes mantêm com o *quefazer* docente e com as finalidades do ensino.

Nessa pesquisa, as súmulas das práticas pedagógicas e as narrativas destas são, portanto, co-constitutivas de um modo de ser-pensar-proceder-avaliar que prescreve, de forma contextualizada, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007): os conhecimentos e habilidades; valores, atitudes e comportamentos; ações que desencadeiem atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

**Quadro 3: Mulheres-Afluentes (MAF) e as temáticas das práticas pedagógicas (P)**

Mulheres-Afluentes	Temáticas das Práticas Pedagógicas		
Mulher-afluente 1 (MAF1)	(MAF1/P1) – Projeto Bicentenário da Independência Bahia – Afrodescendência e direito social.	(MAF2/P2) – Fração, a partir de situações-problema – Estratégias de cálculo e medidas.	(MAF3/P3) – Produção de leitura: contação de História – Pai Francisco
Mulher-afluente 2 (MAF2)	(MAF2/P1) – Vivência histórica: Casa de Jorge Amado, Sede dos Filhos de Gandhi, Casa do Olodum, Praça das Artes e antiga sede no Instituto Mauá.	(MAF2/P2) – Roda de diálogos com o público LGBTQIA+ com a problematização: qual é a importância da família ao seu lado sendo você um LGBTQIA+?	(MAF3/P3) – Implantação do Curso de Extensão Educação em Direitos Humanos (teórico-prático).
Mulher-afluente 3 (MAF3)	(MAF3/P1) – Imersão dos professores e coordenadores pedagógicos no curso Currículo como aventura: recompor as aprendizagens e transformar a escola.	(MAF/P2) – Implantação e implementação de projeto de alfabetização para integração dos filhos dos detentos numa escola-fazenda, próxima a penitenciária de Salvador.	(MAF/P3) – Coordenação Executiva para a construção dos cadernos de orientações pedagógicas para Educação Infantil (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas).

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 3 apresenta as práticas pedagógicas selecionadas por Anila, Male e Ileusa, nomes fictícios das três mulheres-afluentes nessa pesquisa. Ambas definem – nas temáticas diversas e metodologicamente calcadas no discurso sobre direitos,



educação, diversidade, historicidade e transformação – a dimensão colaborativa dessa pesquisa, expressando a EDH nas concepções e princípios.

O lastro de informações sobre as práticas do Projeto Bicentenário da Independência da Bahia, da vivência dos idosos nos lugares históricos, da roda de diálogos com o público LGBTQI+, da produção de leitura sobre Pai Francisco, da implantação e implementação de projeto de alfabetização e do curso de Educação em Direitos Humanos e da coordenação para a construção dos cadernos de orientações pedagógicas para a Educação Infantil são representações do reconhecimento da história do lugar, da cultura, da diversidade, do direito à educação de qualidade e da sensibilidade para os modos como a Literatura abre portas para a experiência.

Como sensibilização-conexão, as situações e manifestações do cotidiano são identificadas e postas nas narrativas das práticas com enfrentamento, reflexividade e intervenção, não previstas no planejamento prévio, a exemplo do preconceito vivido por uma professora, da ausência de uma política pública para os idosos e da imersão no curso “Currículo como aventura: recompor as aprendizagens e transformar a escola”. Como o horizonte desbravador, as próprias práticas levantam problemas e transformam-se, quando narradas.

(...) começamos **(a aula)** com uma reportagem que saiu na televisão e foi muito comentada. Falava sobre uma professora no Paraná que sofreu um preconceito. Eu vi essa reportagem na televisão numa sexta-feira e, quando foi na segunda-feira seguinte, eu cheguei na sala de aula perguntando aos meus alunos o que foi que eles viram de interessante nesse final de semana. Eu sei que eles têm televisão lá dentro e muitos assistem televisão, outros não assistem, mas têm muitos alunos que gostam de assistir televisão e sempre comentam comigo as coisas que eles acham interessantes. Então, eu que perguntei o que tinha mais chamado a atenção no programa de domingo. Muitos disseram várias coisas, mas teve um aluno, em especial, que disse justamente o que estava querendo ouvir. “Eu vi uma cena de preconceito dentro de um supermercado, professora. Uma professora que tirou a roupa e ficou nua porque (um segurança) para mostrar que não tinha roubado uma lata do leite Ninho”. Pronto! Foi justamente daí que foi o *start* para a gente começar a aula. (P1-MAF01)

Mais do que a diversidade das temáticas apresentadas, o que foi intencionalmente pensado na pesquisa por abranger a presença de uma mulher professora-regente, de uma mulher-empresendedora e de uma mulher-ativista de movimentos sociais, um ponto equalizador dessa pesquisa foi o público ao que se destinou a prática, abrangendo jovens, adultos e idosos.

As práticas pedagógicas da mulher-afluente Male foram desenvolvidas com os jovens de uma escola do presídio de Salvador, situados no “tempo formativo um, que é

aquele antigo terceira série primária” (MA1); a roda de diálogos com o público LGBTQIA+ e a Implantação do Curso de Extensão Educação em Direitos Humanos contou com jovens e adultos; as práticas da MA3 foram realizadas com professores adultos, clamantes pela formação. Assim, de forma única, a prática “Vivência histórica: Casa de Jorge Amado, Sede dos Filhos de Gandhi, Casa do Olodum, Praça das Artes e antiga sede no Instituto Mauá” (MA1/PP2) foi realizada com os idosos, integrantes de um lar:

(...) a minha primeira ação e prática com os idosos foi na rua, na prática, foi organizar uma vivência histórica. O que foi essa vivência histórica? Um dia aqui no Centro Histórico, no Pelourinho. Organizamos acho que foi a visita a 4 ou 5 lugares. É, conseguimos um ônibus, através da Prefeitura de Salvador, porque o apoio é muito importante e a parceria também, dinheiro não é tudo. Conseguimos um ônibus grande, onde foi possível trazer os idosos e as cuidadoras também, né? Que tem que ter o apoio. E aí foi uma loucura, sabe? Digo loucura, porque criança e idoso, você não tem que dizer que vai sair, você não tem que avisar. Se avisa uma semana antes, fala todo dia: que dia é, que dia vai ser? Quando chegou no dia, lembro como se fosse hoje, o ônibus não chegou. Quer dizer, tinha chegado, só que ficou um pouco acima, entendeu? Em Nazaré. Aí quando eu cheguei, foi aquela festa. Vamos, vamos, vamos ou não vamos? Aquela coisa, sabe? Foi adrenalina. (P1/MAF01)

Ao inventariar as práticas, ainda é possível encontrar o enfoque dado a infância, quando na súmula da formação para a construção dos cadernos de orientações pedagógicas para Educação Infantil (MA3/PP3), os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas são definidas como sujeitos históricos, de direitos e produtores de cultura, de acordo com o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Da lida com os bebês até os idosos, a educação não escapou ao olhar por justiça, conhecimento e transformação no inventário das práticas pedagógicas, agregando à pesquisa uma qualidade compreendida como importante e incluyente por possibilitar olhares, anúncios propositivos e denúncias de ausências de políticas públicas nas diferentes abrangências da formação.

As confluências encontram-se organizadas nos dois potentes instrumentos de análise: as súmulas pedagógicas e as narrativas das práticas pedagógicas. São as diferentes e complementares faces da mesma realidade, que se distinguem e se integram para atender às expectativas educacionais.

## 6.1 AS SÚMULAS PEDAGÓGICAS: CAPTURAS EM REDES

**Figura 7: Redes e modos de aprendizagem no Itapicuru**



Fonte: Fotografia tirada pela autora.

As sùmulas pedagùgicas na pesquisa são as capturas das prãticas pedagùgicas, momentos em que as redes são jogadas ao rio e revelam os modos de aprendizagem das mulheres-afluentes nas suas formas de interação consigo mesmas e com os outros. Como são planejadas essas prãticas de “pescas artesanais” e, portanto, de vida? Sautchuk (2010), no texto intitulado “O que a rede nos ensina sobre o pescador?”, faz revelações sobre os pescadores e seus modos de aprendizagem; suas capacidades e habilidades; o significado dos peixes e dos petrechos de pesca; o modo particular de organização das famílias; e de participação na vida da comunidade. São os modos de vida que compreendem a existênciã e a identidade do pescador, incluindo as questões tãcnicas que avançam para outras relações no ecossistema.

Não pretendendo ser o modelo ideal ou sequer normativo imperante, a Sùmula da Prãtica Pedagùgica proposta se apresenta como uma produção simbùlica das mulheres-afluentes para o registro do trabalho idealizado e planejado, mesmo diante da complexidade do ato educativo. Por expressar os modos especìficos de planejar, proceder, atuar e avaliar, a sùmula se torna apropriada por aceder as formas de expressão que se revelam nas concepções, relações, interações e retro-ações referendadas pelo contexto.

O modelo de sùmula apresentado encontra ancoragem nos exemplos didãticos dos mètodos globalizados, propostos por Zabala (2002); e dos marcos teùricos que se referem ao uso de concepções e prãticas educativas fundadas nos

Direitos Humanos, conforme estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Para Zabala (2002), os métodos globalizados organizam os conteúdos de aprendizagem a partir de situações, temas ou ações e definem variáveis metodológicas (sequência didática, relações interativas, distribuição e uso do espaço e do tempo, materiais curriculares, recursos didáticos) que rompem com a estrutura parcializada do ensino por convocar os sujeitos para a existência de relações que se estabelecem no processo de construção do conhecimento. Para ele, a forma como os conteúdos são apresentados e ensinados impacta em como eles são aprendidos em maior profundidade, inclusive. Sendo assim

(...) a descrição de cada sequência didática não foi agrupada segundo as fases de um método mais ou menos padrão, mas em relação às fases do enfoque globalizador. Isso nos permitirá ver que os diferentes momentos das sequências têm alguns denominadores comuns, os quais justificam os tipos e o caráter das atividades que compõem as diferentes fases da sequência. (ZABALA, 2002, p. 221)

Esse aporte teórico retoma – sob o paradigma da complexidade - a organização dos conteúdos, como eles se apresentam e se relacionam, incidindo “no grau de aprofundamento das aprendizagens e da capacidade para que estas possam ser utilizadas em novas situações” (ZABALA, 2002, p. 16). Portanto, as súmulas não pretendem ser reduzidas aos seus componentes indissociáveis, mas referenciadas pelos arranjos curriculares e pela análise das estruturas complexas de pensamento que incluem pessoas, contextos e experiências no planejamento das práticas pedagógicas. O intento é que as súmulas sejam analisadas como uma nova reverberação para as afluições possíveis em EDH, considerando a maneira indissociável de como as práticas se organizam (as epistemologias); os princípios que fundamentam a EDH (enfoque metodológico); e as dimensões da formação (sujeitos).

Nas súmulas são perspectivadas as epistemologias e o enfoque metodológico como múltiplas referências para as práticas pedagógicas em EDH, articuladas às áreas de conhecimento, aos princípios da EDH, ao sentido e intenção com os discentes, à sensibilização-conexão para o estudo, à motivação para temática, à sequência de ensino/aprendizagem e à revisão pessoal da experiência. Embora esses nove elementos do planejamento – registrado nas súmulas – se articulem mutuamente nas narrativas das práticas, a identificação da área de conhecimento, os princípios da EDH, o público, o contexto de existência da prática e o sentido e intenção com os discentes respondem às condições primeiras no ato de planejar uma prática

pedagógica: O quê? Para quê? Quem? Por quê?

A sensibilização-conexão, a motivação e a sequência de ensino / aprendizagem e a revisão pessoal da experiência compreendem o passo a passo da prática, sem intenção de linearidade, mas de análise da adoção da didática, da representação do sujeito, da sua formação e relação com os contextos, assim como a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos.

O Quadro 4, Quadro 5 e Quadro 6 mostram o mapeamento das práticas pedagógicas, inscritas nas nove súmulas, abrangendo da identificação temática à motivação para o estudo. A sequência-didática e a revisão pessoal da experiência serão analisadas nos percursos formativos a seguir, compreendendo-os como o coração do *quefazer* docente.

**Quadro 4: Mapeamento das práticas pedagógicas das mulheres engajadas na educação pública — Mulher-Afluente Anila (MAF-Anila)**

PRÁTICA	IDENTIFICAÇÃO DA PRÁTICA – TEMÁTICA	ÁREA DE CONHECIMENTO	PRINCÍPIOS DA EDH	PÚBLICO	CONTEXTO DE EXISTÊNCIA DA PRÁTICA	SENTIDO E INTENÇÃO COM OS DODISCENTES	SENSIBILIZAÇÃO – CONEXÃO	MOTIVAÇÃO PARA A TEMÁTICA
P1	Projeto Bicentenário da Independência Bahia – Afrodescendência e direito social.	Abordagem interdisciplinar – L. Portuguesa e História	Dignidade Humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças, transversalidade, vivência e globalidade. Democracia na educação.	EJA Tempo formativo 1 – etapa 3 (2º ano do EF1)	Escola que funciona no sistema prisional	Promover a discussão dialógica sobre etnia, identidade, direito social e preconceito.	Explicitação do contexto do Bicentenário da Independência da Bahia.	Apresentação e leitura da reportagem sobre o preconceito racial vivido por uma professora no Paraná.
P2	Fração, a partir Situações-problema – Estratégias de cálculo e medidas.	Matemática	Dignidade Humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças.	EJA Tempo formativo 1 – etapa 3 (2º ano do EF1)	Escola que funciona no sistema prisional	Revisar a importância da Matemática e suas funcionalidades. Compreender fração, a partir de situações-problema do cotidiano.	Foco na funcionalidade da Matemática, a partir de perguntas sobre o cotidiano.	Exploração das questões de interesse dos estudantes: como calcular a redução de pena? Qual o tempo de permanência na escola? Como calcular a remissão?
P3	Produção de leitura Contação de História: Pai Francisco	Língua Portuguesa Competências socioemocionais	Dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças transversalidade, vivência e globalidade.	EJA Tempo formativo 1 – etapa 3 (2º ano do EF1)	Escola que funciona no sistema prisional	Produzir leitura crítica, a partir de uma situação exposta pelos estudantes. Interpretar a história, expressando o que pensou, sentiu e ficou como ensinamento.	Instigações sobre as histórias do dia dos alunos. Escuta das histórias da semana.	Inferências sobre a capa da história e título que abordaria na aula. Relações com as competências socioemocionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 5: Mapeamento das práticas pedagógicas das mulheres engajadas na educação pública — Mulher-Afluente Male (MAF-Male)**

PRÁTICA	IDENTIFICAÇÃO DA PRÁTICA – TEMÁTICA	ÁREA DE CONHECIMENTO	PRINCÍPIOS DA EDH	PÚBLICO	CONTEXTO DE EXISTÊNCIA DA PRÁTICA	SENTIDO E INTENÇÃO COM OS DODISCENTES	SENSIBILIZAÇÃO – CONEXÃO	MOTIVAÇÃO PARA A TEMÁTICA
P1	Vivência histórica: Casa de Jorge Amado, Sede dos Filhos de Gandhi, Casa do Olodum, Praça das Artes e a Sede do CRDH (antiga sede no Instituto Mauá).	Educação para a cidadania. Pilares da paciência, atenção, vocação, empatia e respeito	Dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças, transversalidade, vivência e globalidade.	Idosos participantes do projeto “Adote um idoso com a sua presença”	Lar de idosos	Preparar as pessoas que têm interesse em trabalhar com idosos, apresentando os pilares de paciência, atenção, vocação, empatia e respeito.	Escuta das necessidades e desejos dos idosos, a partir do projeto de intervenção realizado no estágio.	Ação com oficinas de beleza (corte de cabelo, turbante, pulseiras, esmalteria) como fortalecimento da autoimagem, carinho e afeto consigo.
P2	Roda de diálogos com o público LGBTQIA+ com a problematização: qual é a importância da família ao seu lado sendo você um LGBTQIA+?	Direito de ser pessoa, valorização e acolhimento: diálogos com o público LGBTQIA+	Dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças, transversalidade, vivência e globalidade.	Jovens e meninas interessados na e pela temática. Convite de três pessoas para relato de experiência na roda.	Instituto que emprega arte, educação e música no enfrentamento às questões de violência contra mulheres negras cis, trans e travestis.	Promover encontros de formação para diálogos e afetos sobre as trajetórias, as dificuldades, os desafios, preconceitos e sonhos das pessoas do grupo LGBTQIA+	Entrega do folheto com as informações do encontro. Retomada das regras para participar do momento: respeitar a fala de cada um, não julgar e manter o sigilo do que acontecer na roda.	Apresentação das pessoas que farão o relato das experiências
P3	Implantação do Curso de Extensão Educação em Direitos Humanos (teórico-prático)	Abordagem transdisciplinar – Construção de projeto de intervenção nas comunidades.	Dignidade humana, igualdade de direitos, transversalidade, vivência e globalidade. sustentabilidade socioambiental.	Lideranças de comunidades, lideranças de candomblé e assistentes sociais e interessados na temática.	Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidade	Promover o desenvolvimento de projetos de intervenção social nas comunidades, atentando-se para o público e suas necessidades.	Acolhimento, apresentação da minibiografia do lugar (história e atividades desenvolvidas); retomada dos objetivos da EDH e das finalidades do curso; implicação na pesquisa nas comunidades.	Apresentação da Mostra que será produzida no final do curso como resultado do projeto de intervenção construído pelos sujeitos.

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 6: Mapeamento das práticas pedagógicas das mulheres engajadas na educação pública — Mulher-Afluente Illeusa (MAF-Illeusa)**

PRÁTICA	IDENTIFICAÇÃO DA PRÁTICA – TEMÁTICA	ÁREA DE CONHECIMENTO	PRINCÍPIOS DA EDH	PÚBLICO	CONTEXTO DE EXISTÊNCIA DA PRÁTICA	SENTIDO E INTENÇÃO COM OS DODISCENTES	SENSIBILIZAÇÃO – CONEXÃO	MOTIVAÇÃO PARA A TEMÁTICA
P1	Imersão dos professores e coordenadores pedagógicos, integrantes do núcleo de formação docente em mentoria, no curso Currículo como aventura: recompor as aprendizagens e transformar a escola.	Aportes teórico-metodológicos acerca do currículo e dos direitos de aprendizagem dos sujeitos. Apresentação do curso.	Dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças, transversalidade, vivência e globalidade, democracia na educação, sustentabilidade socioambiental.	Formação de professores e coordenadores pedagógicos.	Formação dos Professores de várias regiões do Brasil (presencial/remoto)	Compreender o currículo como aventura, suas intencionalidades e pressupostos para assegurar o direito de aprender na escola.	Provocações anteriores ao dia da imersão: apresentação de si num padlet; leitura prévia do texto e preenchimento da nuvem de palavras. Técnica do “quebra-gelo” – histórias de vida como fio condutor da formação. Apresentação de autorretratos de grandes pintores; registros de escritos de poetas e música de Chico “Para Todos”.	Problematizações e instigações sobre: os sujeitos da educação (memórias e subjetividades); currículo (as histórias e experiências dos sujeitos); e o conceito de recomposição da aprendizagem como acesso a um conteúdo não trabalhado, num tempo diferente.

PRÁTICA	IDENTIFICAÇÃO DA PRÁTICA – TEMÁTICA	ÁREA DE CONHECIMENTO	PRINCÍPIOS DA EDH	PÚBLICO	CONTEXTO DE EXISTÊNCIA DA PRÁTICA	SENTIDO E INTENÇÃO COM OS DODISCENTES	SENSIBILIZAÇÃO – CONEXÃO	MOTIVAÇÃO PARA A TEMÁTICA
P2	Implantação e implementação de projeto de alfabetização para integração dos filhos dos detentos numa escola-fazenda, próxima a penitenciária de Salvador.	Interdisciplinar Linguagens e Cidadania	Dignidade humana, Igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças, transversalidade, vivência e globalidade, democracia na educação, sustentabilidade socioambiental.	Crianças – filhas dos detentos da Penitenciária de Salvador.	Liderança na gestão, sistematização e acompanhamento de ações alfabetizadoras	Promover a integração social das crianças.  Assegurar a aprendizagem cidadã, da leitura e escrita e convivência social.	Exploração do território da escola, das intencionalidades e funcionalidades do projeto específico da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos em parceria com a Secretaria de Educação.	Observação e escuta das crianças na escola, seus limites e interesses para definição de planos de intervenção.
P3	Coordenação Executiva para a construção dos cadernos de orientações pedagógicas para Educação Infantil (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas)	Educação Infantil	Dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças, democracia na educação.	Docentes-Especialistas das infâncias	Construção dos cadernos de orientação pedagógica para a Educação Infantil com os especialistas das infâncias	Construir um referencial teórico-prático para a educação das infâncias, considerando suas necessidades, conquistas e etapas de desenvolvimento	Formação de grupo de pessoas para estudo e imersão na temática.	Construção do escopo do projeto, a partir das intencionalidades, necessidades e dos recursos disponíveis para execução.

Fonte: Elaborado pela autora.

No inventário das nove práticas pedagógicas das mulheres-afluentes Anila, Male e Ilusa, a diversidade das áreas que as ciências abrangem predominou, com apenas um registro de abordagem centrada na Matemática e outro nos conhecimentos sobre Educação Infantil. Entretanto, a autonomia na delimitação da abordagem, a linguagem e as técnicas estão inseridas em conjunto mais amplo, quando os sentidos e intenções são expressos no documento. Estudar fração, por exemplo, a partir de situações-problema do cotidiano inclui o cálculo da redução de pena ou do tempo de permanência na escola, dando sinais de rompimento com um paradigma que institui “os conceitos soberanos e sua relação lógica” (MORIN, 2001, p. 114). É o que pode ser confirmado, pelas palavras da mulher-afluente Anila:

Trabalhar com EJA Matemática você tem que trabalhar com a realidade dos meninos, com o dia a dia, com o dia a dia. Trabalhar muito com o material concreto, trabalhar muito com o dinheiro mesmo, trabalhar mostrando, fazendo as trocas e trabalhar com o que o aluno dá importância. Se o aluno gosta de vender, você vai trabalhar mesmo, mostrando como é que compra, como é que vende, qual é o troco, quando você ganhou, quanto você perdeu. Então, assim, explica a adição, subtração, multiplicação dentro desse contexto. E eles gostam muito e pedem muito por Matemática todo dia, mas, infelizmente, não pode ser trabalhada todos os dias, porque têm outras coisas. Mas tudo o que a gente trabalha em Matemática, eu também trabalho outras disciplinas junto. Não é só Matemática. A gente está trabalhando Matemática, mas fazendo... quando eu peço que produzam a situação-problema, quando eles escrevem, então, a gente está trabalhando texto. Aí

eu chamo a atenção: Olhem, nós estamos escrevendo uma situação-problema, olhem o início da frase, olhem o trabalho, olhem a pontuação, estão querendo saber o quê? Quando você quer saber alguma coisa, você usa uma pontuação, que ponto? Sempre faço esse trabalho casado, porque assim, eles gostam muito de Matemática. Assim você não trabalha só o número pelo número, entendeu? Então, assim, vamos escrever e vamos responder. Eles escrevem e respondem. Eu acho um trabalho legal e eles dão uma resposta muito boa para esse tipo de, de situação. (MAF Anila/ P2)

Eu trabalho a Matemática desse jeito. E aí até chegar naquele assunto que eles querem muito, que é a fração. Aí quando chega na fração, aí tem toda aquela parte do conteúdo que a gente mostra uma fração, mostra o todo, mostra a parte, numerador, denominador, a soma. A gente faz todo aquele questionamento, mas na hora das situações-problema, eles já vão querendo saber logo: “Eu quero saber quanto é  $\frac{2}{3}$  da minha pena, professora”. “Professora, o advogado conversou comigo e disse que eu vou cumprir um sexto da minha pena.” Eu perguntei: E qual é a sua pena? Então, eu trago para o quadro o relato deles. Cada um sabe quanto é que tem que pagar e quanto falta pagar. “Professora, eu tenho, eu vou pagar  $\frac{2}{5}$  e eu tenho 10 anos”. Isso aqui é o total, o círculo, né? Divido em 4 partes e é mostrado aquele, aquele inteiro. Esse todo aqui é o seu tempo. São 20 anos, ó, esse tempo todo aqui corresponde a 20 anos que você vai cumprir. Mas a justiça diz que se você tiver bom comportamento, se você trabalhar e estudar, sua pena diminui. Você vai pagar só um quarto. Ó, esse todo a gente vai dividir em 4 partes. Você só vai trabalhar um quarto. Vamos ver quanto e como é. Assim, a gente começou a trabalhar a fração, nessa perspectiva... (MAF Anila/ P2)

Do mesmo modo, construir um referencial teórico-prático para a educação das infâncias, dialoga com a defesa da ideia das crianças como produtoras culturais por implicar ativamente a criança na sua própria experiência de conhecimento e de vida (SARMENTO, 2007). Não seria, portanto, uma perspectiva de reconhecimento do direito da criança de ser pessoa compreendida para além de parâmetros de estatuto minoritário? Como produto de uma das suas práticas, a mulher-afluente lleusa aponta a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, a partir de outras interlocuções que privilegiem o sujeito e suas interações, caracterizando a deficiência alusiva ao processo de formação docente.

Outra professora recém-chegada de uma creche nova que ia ser inaugurada olhava e dizia: “Meu Deus, quando me encaminharam para a creche, eu ficava me perguntando sobre o que ensinar aos bebês?” E agora, você lendo o caderno, a gente começou a entender que é possível fazer muitas coisas. É possível fazer muitas coisas. Mas não é ensinar. Porque a ação dos adultos e dos professores, em especial com os bebês, vai muito além de ensinar. Os bebês não precisam ser ensinados. Porque o que eles precisam, de fato, é de se apropriarem de quem eles são. Então, acho que a experiência de educar bebês pode ser uma grande experiência de redescobrir as infâncias e de redescobrir a educação das infâncias, porque os bebês nos ensinam. (...) Porque a nossa profissão nasceu para ensinar. E como é que ensina os bebês? Não tem sala de aula. E agora? Não tem? Não tem porque esse sujeito precisa aprender e não é ensinando. Ele precisa viver experiências. Então, eu acho que pensar a educação dos bebês pode nos ajudar a pensar uma outra escola. Porque aos bebês, mesmo que eu queira, eu não consigo



ensinar. E aí eu corro um risco. Porque eu não consigo ensinar aos bebês, eu não os educo. (MAF-Ileusa/ P3)

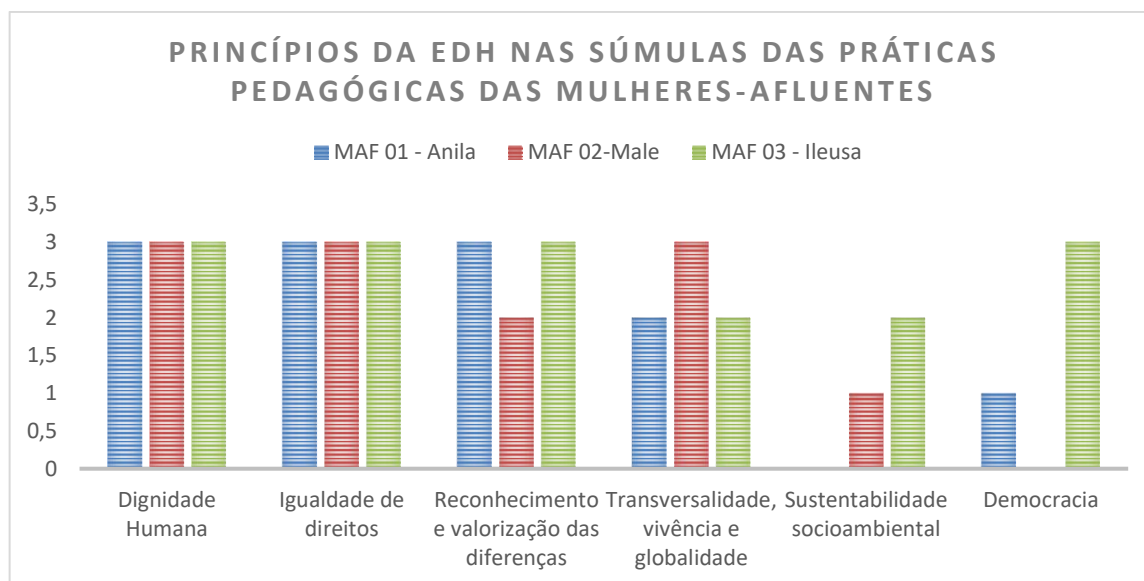
Ainda em relação ao sentido e intenção com os discentes, as práticas pedagógicas revelaram objetivos de consecução a longo prazo e de contornos não muito evidentes ou revisitados ao longo do processo. O registro dos objetivos didáticos feitos pelas mulheres-afluentes, como autoras de suas práticas, é ancorado num tempo que requer outras ações de continuidade, não só aquele instante. Esse ponto é bem significativo, quando relacionado ao objetivo específico das práticas pedagógicas.

Ações como promover e compreender abrangem mais interfaces no processo de aprendizagem e requerem diferentes instrumentos de conhecimento e aprofundamento existentes de maneira interrelacionadas. Entretanto, existem passos para que eles se efetivem e algumas pistas podem ser encontradas nas narrativas:

Toda vez que tem essa aula, nós passamos uma semana inteira para trabalhar, conversando, porque assim todo mundo queria calcular o seu tempo de permanência na escola, então, o que eu fiz? Depois que iniciei a atividade, não é, mostrei as situações trabalhando. Aí, na hora de resolver as situações-problemas, cada um trouxe o seu. E a gente levava pro quadro, botava um tempo, né, aí eu mostrava... (MAF Anila/ P2)

O tempo de uma semana apresentado por Male para trabalhar os conceitos pode ser sinalizado como uma função orientadora, como alerta Zabala (2002, p. 57) ao afirmar que “o ensino precisa facilitar o desenvolvimento das capacidades” e “permitir o reconhecimento e a potenciação das habilidades de cada um, conforme suas capacidades e seus interesses”. Isso porque se pode também pensar na retomada dos conceitos como necessário para quem aparentemente já aprendeu, pois a função da educação se dirige ao desenvolvimento contínuo da pessoa, numa perspectiva não apenas de diferenças, mas de desigualdades.

No que concerne à identificação dos princípios da EDH marcados nas súmulas e a relação com “a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social” (BRASIL, 2012a), quatro aspectos merecem destaque no planejamento da prática das mulheres-afluentes, conforme o gráfico a seguir:

**Gráfico 1: Princípios da EDH nas súmulas das práticas pedagógicas das mulheres-afluentes**

Fonte: Elaborado pela autora.

Primeiro, a dignidade humana e a igualdade de direitos foram assinaladas nas nove súmulas. Dignidade e igualdade de direitos são expressões proclamadas nos documentos internacionais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, na constituição e legislações; e ocupa centralidade na pauta do discurso dos direitos humanos, juntamente à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos (ibidem, p. 9) e “espírito de fraternidade”, segundo a Declaração. Em tempo, o reconhecimento desses dois princípios é “ponto de partida para a concepção básica dos direitos humanos neste novo milênio” (DALLARI, 2004, p. 16), em que se evidencia o discurso sobre dignidade e igualdade de direitos e ainda há refúgios no poder autoritário e neoliberal de práticas que, por vezes, se encontram revestidas sobre o manto sagrado de técnicas e aligeiramentos como “dispositivos de estetização pedagógica” (SILVA, 2020). Nessa perspectiva, novos métodos vão instituindo novas formas de pensar, proceder e buscar “resultados e produtos de aprendizagens como uma grande falácia”. (FRANCO, 2016).

Em segundo, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades como princípio é registrado em oito súmulas, fazendo apelos enfáticos nas práticas da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos (BRASIL, 2012a). Um terceiro aspecto refere-se ao reconhecimento do princípio da sustentabilidade socioambiental em apenas 33% das práticas, o que pode significar um reducionismo do conceito da sustentabilidade às práticas que anunciam o cuidado

com o meio ambiente local, regional e global, predominantes na área de Ciências Naturais. Ou até mesmo um equívoco latente de não compreender a sustentabilidade como “o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as” (BRASIL, 2012a), caracterizando, inclusive, a dimensão política da educação, comprometida com a cidadania e com a democracia. Como afirma Moraes (2004), a consciência da importância da sustentabilidade reconhece que, além da existência de competição, concorrência e degradação ambiental, existe também interdependência, solidariedade e complementaridade. Nessa perspectiva, é possível conferir nas práticas – não mencionadas desses princípios –, ações de cuidado com a vida e com a coletividade. A mulher-afluente Male, por exemplo, não reconheceu o princípio da sustentabilidade socioambiental na súmula da prática 01 (P1), mas reconheceu e validou os espaços históricos, quando narrou a prática experienciada.

Quando eu fui para o Lar dos Idosos, eu convidei uma pessoa para fazer reunião comigo e disse que estava precisando de recurso para levar os idosos para fazerem um *city tour* no Centro Histórico. (...) É, conseguimos um ônibus, através da Prefeitura de Salvador, porque o apoio é muito importante e a parceria também, dinheiro não é tudo. (...) Eu pedi um micro-ônibus e veio um ônibus enorme. E aí quando eu cheguei o ônibus não tinha chegado ainda. Todo mundo pronto. Ninguém quis tomar café e nem se alimentar direito. A primeira parada foi a casa de Jorge Amado, segunda parada na sede dos Filhos de Gandhi, terceira parada foi Praça das Artes, depois fomos na loja do Olodum e a última parada foi no Instituto Mauá. Foi uma manhã enriquecedora, terminamos quase uma hora da tarde. Coloquei o *pen drive* só para dançar. Você tem que motivar, né? Melhorar a qualidade de vida, porque quando você faz isso pelo outro, você também se sente naquele lugar. (MAF-Male/ Prática 01)

No tocante à democracia como princípio das práticas, há um pareamento de aproximações com a sustentabilidade socioambiental. Nas súmulas, a democracia na educação foi assinalada apenas numa prática da Mulher-afluente Male (Vivência histórica com os idosos); e nas três práticas da Mulher-Afluente Ileusa (Mentoria no curso Currículo como aventura; implantação e implementação do projeto de Alfabetização para integração dos filhos dos detentos; e construção dos cadernos de orientações pedagógicas para a Educação Infantil). Em contrapartida, a democracia é o princípio mais contundente, resguardado e clamado nas nove práticas das mulheres, através reconhecimento da igualdade como direito humano e na efetiva igualdade de oportunidade dada aos sujeitos das práticas.

Objetivos de consecução a longo prazo e de contornos não muito evidentes são pistas de um planejamento ainda fugidio do tempo presente. As narrativas das

práticas por vezes estiveram ancoradas no que cada mulher ainda poderia realizar. O risco é perder o instante em que se empreende e aprende.

Agora, eu, particularmente, gosto de programar minhas aulas para que eu dê início, meio e fim nesse dia, entendeu? Eu não programo aulas compridas, grandes, então, eu, eu sempre faço minhas aulas com início, meio e fim, porque os alunos - lá tem muito essa questão de alvará - vão embora. Está no meio da aula e vai embora, pois recebe o alvará ou então, no outro dia, ele não quer ir, então, ele desiste. Isso é grave e mil coisas acontecem. Ou então, outra coisa que acontece e os alunos reclamam muito e eu não gosto. É o seguinte: você começa a dar o assunto aqui, você não se programa só para dar aula em uma hora. Você vai fazer muita coisa e aí no meio da aula tem que liberar os alunos, e no outro dia não, não tem aula porque tem um baculejo, falta energia... Quando eu volto para retomar esse assunto, aluno não quer mais... Sabe o interesse?

## 6.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONFLUÊNCIAS EM POROROCA

As águas falam, cantam, sabem coisas. Bem-aventurados os que nasceram com o dom não apenas de entendê-las, mas que elas gostem de ser entendidas. (MELLO, 1987)

**Figura 8: Fenômeno da pororooca**



Fonte: Petrin, 2015.

Conforme o Dicionário Tupi Guarani<sup>45</sup>, o fenômeno da pororooca – existente em alguns rios volumosos por ocasião da mudança das fases da Lua –, é a devolução da

---

<sup>45</sup> (DICIONÁRIO, s.d.)

água doce despejada no mar pelo rio. O nome pororoca significa estourar, rebentar. Esse grande estrondo que ocorre no rio, hoje já em extinção em alguns lugares devido a degradação do ambiente pelo homem<sup>46</sup>, é o que se apresenta nesse estudo como apelo ligado à sobrevivência do ecossistema educativo, quando as práticas pedagógicas das mulheres-afluentes clamam por ressurgências e ligações. O estrondo, estouro, rebento se assemelham ao “alvorço dos inquietos” no exercício da autoridade coerentemente democrática, asseverada por Freire (1996). O papel ativo dos cidadãos reside “na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (p. 93), afinal de contas, também na foz, onde acontece o fenômeno da pororoca, o rio permanece em travessia e começa a ser outra vez, mesmo aparentemente no seu decurso final.

As representações das nove práticas pedagógicas, gravadas e transcritas, portanto, fornecem conhecimentos e informações significativas sobre as epistemologias, princípios e dimensões da EDH na formação na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos e nos Cursos de Formação, práticas não escolarizadas.

Da infância à velhice; dos princípios às finalidades educativas; da cela à sala de aula; do currículo à possibilidade de reinvenção das experiências, três categorias se revelaram fulcrais e tendencialmente distintas na ecologia das práticas pedagógicas das mulheres engajadas na educação pública: o reconhecimento dos sujeitos nas suas trajetórias e experiências, denominado de (per)cursos biográficos; a assunção das práticas pedagógicas como instrumentos potentes de emancipação humana, traduzida como (per)cursos de assenhoramento das práticas pedagógicas em suas nuances; e a participação ativa dos sujeitos nas experiências, integrando os saberes e o mundo, reconhecida nos (per)cursos reivindicatórios da democracia e no entendimento de quem é o ser humano. Essas categorias se apresentam em caráter de *comum-unicidade* nas práticas pedagógicas das mulheres, nas suas formas “animadas e contaminadas” (TSING, 2019, p. 25), no dinamismo largo de ver a educação “por dentro” dos acontecimentos, em atenção especial para o que a cidadania requer: “a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” (BENEVIDES, 1991, p. 20). Os anseios, portanto, pela formação dos sujeitos de direito, pela emancipação da educação e pela democratização ora se revelam disjuntos, ora conjuntos e imbricados

---

<sup>46</sup> O que causou o fim da **pororoca**? As possibilidades levantadas por especialistas para o fim da **pororoca** são a soma de três fatores: a construção de três hidrelétricas no rio Araguari, a abertura de canais para levar águas a fazendas e a degradação causada pelo pisoteio de búfalos na região.

e implicados pela história de cada mulher e das representações que constroem do magistério e da vida. Tais (per)curso confirmam a urgência de novas articulações, em que as ações ecológicas retomam os diálogos e catalisam os processos educacionais importantes para o desenvolvimento humano.

Desdobrando um pouco mais, os (per)curso biográficos convergem para expressar os percursos similares de luta das mulheres-afluente para estudar e se “ocupar” com o trabalho na/pela educação dos menos favorecidos, em liames aos contextos e histórias de vida dos sujeitos. O segundo (per)curso de assenhoramento remete à apropriação que as mulheres-afluente têm das práticas pedagógicas que ocupam, identificando, na sequência de ensino-aprendizagem, a integração do sentir, do pensar e do agir, visando à “restauração da inteireza humana” (MORAES, 2004, p. 299); e a aprendizagem, a partir de situações próximas da experiência vital dos sujeitos, provocando-os e incentivando-os (ZABALA, 2002, p. 207). Por último, a ressurgência do conceito de democracia nas narrativas como movimento de reconstrução social de práticas que respondem à pergunta: quem é o ser humano? Os (per)curso reivindicatórios da democracia nas práticas são desbravadores da revisão pessoal da experiência das mulheres, como último elemento da súmula; do entendimento do humano; da reinvenção da cidadania; e do brado por políticas públicas de formação docente.

Ancorada no intercruzamento das narrativas, a proposta das subseções é estabelecer as “pororocas” das práticas pedagógicas configuradas como ecologias, num movimento sinuoso de ir e vir entre o narrado, o prescrito (nas súmulas) e o acessado na entrevista. Na sequência, embora disjuntos, por finalidade didática, os (per)curso são abordados em conjuntos de comunalidade, compondo assim três subseções: (per)curso biográficos; (per)curso de assenhoramento; e (per)curso reivindicatórios de democracia.

### **6.2.1 (Per)curso biográficos: o sujeito e suas trajetórias**

Os curso e percursos das mulheres encontraram na ressonância e na ressurgência pontos comuns que se intercruzam e fomentam a necessidade de considerar, nas práticas pedagógicas, o sujeito e suas histórias. A ressonância, traduzida como eco, reflete nas práticas pedagógicas a história de vida das mulheres

que, por terem seus direitos postos à prova, se tornam vigilantes e engajadas nas causas sociais. A ressurgência<sup>47</sup>, por sua vez, como apregoa Anna Tsing (2019), refere-se à renovação, a como as mulheres-afluentes transformam o seu fazer em prol da vida, reivindicando direitos e construindo democracia.

Com tempo de docência, Anila e Ileusa já ultrapassam o limite posto de 25 anos de exercício do magistério e deverão aposentar-se nos próximos 5 anos. Ambas mantêm salvaguardado, como ponto comum, o desejo em continuar no exercício do ofício que realizam. Male, sem tempo de profissão regulamentado, problematiza o futuro, afirmando-se ser a própria causa social por qual luta com veemência. Nas palavras dessas mulheres, é perceptível essa expressão:

(...) hoje eu já poderia estar aposentada, eu já tenho tempo para aposentar desde 2020, mas como veio a pandemia eu fiquei em casa e percebi que eu não quero ficar em casa. Eu acho que eu sou melhor, que eu tenho mais, não quero dizer serventia, eu tenho mais o que dar, o que oferecer na sala de aula, entendeu? (Mulher-Afluente Anila)

Já temos um desenho de uma plataforma de gestão da formação e a ideia é que essa, esse desenho se transforme numa plataforma que a gente vai disponibilizar para o Brasil. Então, esse é o meu próximo voo, que é sair dessa lógica da entrega do serviço, para vender produtos, porque isso vai me dar mais sustentabilidade como empreendedora. Que a gente vai ter uma plataforma para ajudar as secretarias a fazerem a gestão dos percursos formativos dos professores, de forma organizada, dentro de uma plataforma que foi desenhada por nós. Então esse é o meu próximo voo. (Mulher-Afluente Ileusa)

Como vai ser o meu futuro? Como é que vai ser eu amanhã e depois? (...) eu estou aqui na Mulherada, eu sou toda a Mulherada e outros espaços, o serviço social traz esse desafio pra gente, né? Conhecer outros espaços, sair da zona de conforto. É isso... (Mulher-Afluente Male)

Os desejos expressos ensejam não só o engajamento permanente na luta pelos direitos humanos, mas a condição de autoria no processo de construção do novo, num processo de ressurgência por novas práticas. As expressões “eu tenho mais o que oferecer”, “sair da lógica da entrega do serviço para vender produtos” e “conhecer outros espaços e sair da zona de conforto” estão no campo fértil para ações pedagógicas que trazem consigo os princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos. Mais do que um discurso, a UNESCO (2012), no Programa Mundial de Educação, aponta a necessidade de construir ações pedagógicas nas quais os

---

<sup>47</sup> Termo cunhado por Anna Tsing para expandir o terreno em que os cientistas naturais, humanistas e cientistas sociais podem se engajar em discussões mais abertas para referir-se à saúde ecológica que inclui resiliência e remediação. Assume tons poéticos em contraposição a exatidão quantitativa. Ressurgência propõe renovação em sua constituição.

educandos sejam capazes de compreender e agir na busca de soluções para as carências de direitos das sociedades em que vivem. Nada mais oportuno que perceber esse objetivo posto pelas mulheres nas suas buscas por fomentar novos ambientes de aprendizagem, com todo o risco que também se apresenta de conceber as práticas pedagógicas somente pela via da aplicação, pelo saber de experiência feito, sem a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 1996). Nesse viés, as políticas de formação docente podem oferecer elementos significativos para a constituição de sentidos das/nas práticas, a partir da pesquisa na formação. Esse “movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, como acrescenta Freire (idem), oportuniza a compreensão da prática como objeto de pensamento, para além da relação imediata com os estudantes e o processo de aprendizagem.

Na perspectiva da ressonância, as narrativas das práticas trazem um lastro de histórias que também são pertencentes aos percursos formativos das mulheres que, por vezes, sentiram na pele as ausências e faltas. A mulher Anila, por exemplo, enfatiza a importância do trabalho a partir da vivência do estudante: (...) as situações-problema são criadas com as vivências deles na escola... eu peço que eles me contem uma situação-problema lá com Matemática e a gente cria o texto, a gente resolve a situação”. Em surdina, entrevê-se o seu sofrimento aos sete anos para aprender a ler e a escrever como resultante do caráter monocultural e etnocêntrico presentes na escola: “(...) me botaram dentro de uma sala de aula com aula o dia inteiro e uma professora, querendo que eu terminasse o ano lendo, escrevendo, sem eu nunca ter visto um lápis, nenhuma caneta, nenhum caderno, nem livro, nem nada, entendeu?”. Tal enfoque ainda faz apelos efusivos para um currículo que priorize os sujeitos e/em seu entorno. Para Candau (2013), penetrar no caráter difuso, fluido e sutil dos preconceitos e discriminações e introduzir na dinâmica dos currículos saberes de diversas procedências é desafio para a prática pedagógica em EDH.

Male, na prática com os idosos (P1- MAF1), narra, como preâmbulo, a criação de uma campanha, expressando a consciência sobre sua ancestralidade: “... através do idoso vejo minha avó, através da minha avó, vejo minha mãe, vejo gerações, entendeu, é uma árvore...”; os cuidados que precisa com a sua genitora: “(...) minha mãe é idosa e também eu cuido, ela precisa de mim, o papel se inverteu, tudo o que ela fez por mim faço por ela”; e os medos vividos na ocasião em que adoeceu na pandemia: “eu tive trombose e depois da trombose, eu tive sequelas dos trombos e



até hoje eu uso meia, fiquei acamada e precisando que me levassem até um copo de água”. A campanha, intitulada por Male como “Adote um idoso com a sua presença” se apresenta em mediação com os seus anseios, a partir da sua experiência de vida “(...) não era levar presente, não era levar garrafa de água, não era levar celular nem caneta, era levar o quê? Sua presença.”

Ademais, nas narrativas das práticas de formação da mulher-afluente Ileusa é possível avistar a sua história infiltrada na vida profissional, quando a escuta e o “olhar para si” ocupam lugar prioritário no seu fazer. Sob expectativas de filha mais velha, Ileusa compunha sua experiência profissional, aceitando desafios da gestão educacional com usos de si, substituindo o seu “modo estar” pelo “modo fazer”. Na contramão, a opção por uma forma teórica adequada encontra nas práticas pedagógicas com os docentes e especialistas das infâncias (P3-MAF03) e filhas e filhos de presidiários (P2-MAF03), como instiga Junot (2013), um respaldo conceitual claro, coerente e aberto a reformulações, sem nutrir-se por um sociologismo ingênuo.

Qual é o sentido de educar as crianças e adolescentes é aprender com eles, escutá-los. A gente fala muito e escuta muito pouco. Estou assistindo a lives que falam de traumas. Os traumas emocionais são os que as pessoas sentiram com o que a gente fez. Esse é o grande desafio de educar as infâncias? Porque cada infância é um universo particular... Basta uma não escuta, basta um tom de voz, virar as costas para um momento que a pessoa está precisando muito, mas que você não sabe. Isso é muito desafiador. Como saber? Como atender a dor do outro, se não consigo curar as minhas? (MAF3/P3)

E aí o livro começa a fazer parte da rotina deles e eu me lembro umas coleções – que era aquela coleção gato e rato de Mary França/ Eliardo França – que eram histórias curtas, legendas curtas e os meninos maiores começavam a ler para os menores, os que já iam aprendendo e os pequenos – que não sabiam ler – às vezes liam de cabeça para baixo as histórias, mas se comportavam como leitores porque sabiam agora como era. E os livros não eram destruídos, tudo era destruído na escola, tudo, absolutamente tudo. Carteira era quebrada, o lixo, tudo era vandalismo e era difícil controlar. Mas os livros eram preservados. Quando os livros estragavam era do consumo, então, às vezes, era aquele livro fininho que o grampinho saía, que as imagens disputavam, e ficavam já sem cor, de tanto que manuseavam com as mãozinhas sujas. E aí eu fui entendendo... (...) será que as histórias transportavam os meninos para outros lugares, para outros universos, para outras vidas? Será que as histórias tinham esse poder de alimentar um sonho? Será que eles se viam naqueles personagens? E eu ia me perguntando e aí eu fui me dando conta que é arriscado rasgar os próprios sonhos. E aquela história me remete a um lugar que eu não, não sei, né, que eu nem conhecia, mas a história está me dizendo que existe. Não é seguro rasgar as próprias histórias, os próprios sonhos, né? As crianças não rasgavam os livros e aquilo me marcou muito dessa experiência. (MAF3/P2)

De certo, buscar pelo sentido da educação traz vincos e vínculos com a ideia: de quem é o ser humano? Ao indagar-se sobre o sentido da educação e o que as

histórias tinham o poder de fazer com as crianças, Ileana revisita o seu percurso e a sua dignidade “como conteúdo intransitivo dos direitos humanos” (CARBONARI, 2015, p. 69). Segundo Carbonari (2015), a memória, a verdade e a justiça se constituem trinômio fundamental que sistematiza a tarefa da EDH por evocar historicidade e temporalidade; assentimento e convergência; oportunidades e reconhecimento. São aspectos carregados de outras vozes que fazem frente a todas as formas de opressão e silenciamentos dos sujeitos.

Um outro aspecto de comunalidade das práticas foi a necessidade de contextualização das narrativas, por parte das mulheres, expressadas nos preâmbulos. O contexto e a história nas experiências é a representatividade encontrada para conectar o sujeito – que pensa, fala e sente – ao seu fazer. As narrativas ganharam a forma de não prestar contas à outrem, mas serem partes das mulheres que se implicam no trabalho que realizam. Como assevera Candau (2013), esse postulado de ingerência do sujeito no contexto histórico e social do qual faz parte é elemento importante na construção da cidadania. Todas as narrativas da mulher-afluente Male são compósitas de preâmbulos que instigam a capacidade argumentativa dessa mulher, ao usar “o poder da palavra e não da força, da persuasão e não da imposição, como habilidade a ser cultivada na construção da democracia” (CANDAU, 2013, p. 43).

Eu tive as meninas do Instituto, né, fazendo estágio comigo no Grupo Gay da Bahia. E aí elas ficaram: como é fazer um projeto de intervenção? E aí surgiu qual é a importância da família ao seu lado, sendo LGBTQIA+? Tivemos uma roda de conversa mensal lá no espaço e as meninas se formaram e eu não peguei mais essa supervisão. Aí no Instituto eu dei continuidade, porque quando a coisa é boa você, você tem que dar continuidade, quando a coisa não é boa você tem que romper. E aí surgiu no ano passado essa roda e ela foi mantida mensalmente. (MAF02-Male)

Essa prática que vou contar foi passada para mim pela minha coordenadora do curso de Serviço social. Era uma atividade dela, que ela passou para mim. Aí eu disse assim: Eu não quero nem trabalhar com idoso. Eu nunca tive interesse. Ela, então, pediu que eu ficasse um mês. Se você não quiser mais, você desiste. Mas aí eu me apaixonei. Qual foi minha experiência lá? Eu, em primeiro lugar lá eu me senti muito sensibilizada, a partir do momento em que a família, o responsável dos idosos, acredita que lá é um depósito de lixo. Eles colocam os idosos lá. Vai na primeira semana, na segunda não tem mais aquele empenho, sabe? De estar ali participando, conversando. (...) Eu fiquei lá observando tudo o que o idoso queria, o que o idoso gostava, as necessidades, as demandas que, claro, aquele abrigo precisava. (...) Então, montamos o curso preparatório para cuidador de idosos com o objetivo de preparar, como o nome mesmo está dizendo. Não é um curso extenso. Preparar as pessoas que têm interesse em trabalhar com o idoso. (MAF02-Male).

Do mesmo modo, a atuação de Male no Curso de Extensão em Direitos Humanos, apresentando projeto de intervenção numa instituição que atende às mulheres em situação de prostituição, deu lugar a ação que exerce hoje “me convidaram para fazer parte da comissão do curso, eu dei continuidade no estudo sobre Direitos Humanos aqui, porque esse centro, é um centro que realmente desenvolve algumas práticas.” A palavra-chave “continuidade” também está presente nos preâmbulos das práticas da mulher-afluente lleusa, que avança nas narrativas das práticas pedagógicas, justificando a temática e os conceitos cuidadosamente pensados e articulados com a formação docente na P1:

É, primeiro é importante dizer o porquê desse nome, Currículo como aventura, de onde vem essa inspiração? (...) o tema do curso que eu desenvolvi em parceria com a minha parceira na constituição desse projeto, parte de uma intuição que eu tive durante a pesquisa do doutorado. Então, esse projeto do curso nasce exatamente dessa, dessa intuição ao escutar as narrativas autobiográficas dos pescadores, no meu estudo sobre o tempo escolar. A narrativa dos pescadores e marisqueiras me apresentaram uma concepção temporal como aventura, da ordem do imprevisível, então, o tempo como aquilo que eu não controlo, o tempo da vida como aquilo que eu não controlo. E se a gente for analisar, é de maneira análoga a sala de aula, a sala de aula, exatamente isso, né? Um espaço que a gente não tem controle sobre o que vai acontecer, porque a vida é assim, então eu tomo essa, essa inspiração para pensar o Currículo como aventura; aventura, como aquilo que eu não controlo, que é da ordem do imprevisível. (P1-MAF03)

Ainda segundo lleusa, a prática de implementação do projeto de alfabetização para integração dos filhos e filhas dos detentos foi situada num contexto de continuidade a um projeto que foi escrito e precisava ser implantado, como descreve:

(...) eu tinha conhecido uma amiga que era da Secretaria de Educação e foi quem escreveu o projeto de uma escola dentro da penitenciária (...) ela lembrou de mim... eu terminei aceitando e a escola ficou esperando a minha nomeação”. Então, os meninos, quando eles iam para a escola, eles estavam fora, eles estavam na rua. E, de repente, esses meninos foram colocados pra dentro de um lugar para ficar o dia todo lá. Os meninos não sabiam nem o que era escola, nem sabiam... E no começo a escola não tinha alambrado, era um prédio solto na fazenda. Era uma loucura! Esses meninos iam pra dentro do mato e a gente tinha que dar conta desses meninos, ir atrás desses meninos. (...) tinha algumas situações que chamaram muito a minha atenção, por exemplo, eu tinha uma professora de Educação Infantil e era interessante porque a sala dela era assim. Os meninos tudo quietinho... Ela era um braço firme. Quando os meninos a viam, se consertavam na hora. Mas sabíamos quem eram os meninos quando essa professora não ia para a escola. No dia que ela faltava, essa escola virava um inferno, porque os meninos podiam ser eles (risos). Na ausência da professora, eles podiam ser eles (risos). E os meninos diziam: Oh, glória, ela não está aqui. Ninguém conseguia dominar os meninos, era uma coisa fora do comum. (P2/MAF03)

Fazer o preâmbulo dessa narrativa foi evidenciar as vulnerabilidades de Ileusa no exercício da docência, “esses meninos iam pra dentro do mato e a gente tinha que dar conta desses meninos”, e problematizar as resistências como mediações para a construção de relações humanizadas, “na ausência da professora, eles podiam ser eles e os meninos diziam: oh, glória, ela não está aqui”. Essas situações que paralisaram Ileusa, por estarem fora de um padrão pensado de escola, levantam questões urgentes de serem enfrentadas e trazem provocações sobre o direito à educação. Dale e Robertson (2011) instigam a pensar sobre um trabalho analítico a ser feito ao examinar os propósitos, processos, as práticas e os desfechos, quando ainda o direito dos sujeitos de ter seus próprios conhecimentos situados e levados em conta parecem ignorados.

Em contrapartida, somente uma prática pedagógica da mulher-afluente Anila apresentou o preâmbulo para compreender a experiência com os estudantes e o seu “fazer” composto por objetivos e “(...) um bom começo para tratar das questões emblemáticas...” Essa via refletida, a partir da ausência da mulher/companheira às visitas íntimas no presídio foi assunto de uma aula anterior e a intervenção didática foi mobilizadora para recuperar o sentido de respeito integral a todos os direitos da pessoa humana aliado a condições materiais, sociais, políticas e culturais para a sua efetivação (CANDAU, 2013). Na experiência sobre produção de leitura, Anila partilha a reclamação dos estudantes sobre a aula no presídio, dia de quarta-feira.

Na quarta-feira, eles reclamam muito, sabe? Vem bem, bem menos alunos. Ontem, eu nem tive aulas, eles não foram. Vem bem menos. Eles reclamam na quarta porque na quinta é o dia da visita. Então, no dia anterior a visita eles vão arrumar o quarto, vão trocar os lençóis, porque tem visita íntima, né? Então, vão lavar lençol, vão trocar, aquelas coisas todas, vão lavar. Então, eles reclamam da aula na quarta-feira. Os que, os que têm visita não vão, e os que vão reclamam porque não têm visita. Eles vão assistir aula, mas eles reclamam muito porque não tem aula para alguns e porque eles não têm visita. E assim eu os sentia assim, tristes e dizendo assim e amargurados e falando mal das companheiras, das pessoas que não viam visitar, tipo a companheira, a esposa, mulher, mãe, sei lá. E eu conversava muito com eles. Porque não é fácil para mulher vir visitar. Eu disse, gente, se coloque no papel da mulher para vir para aqui. Não é fácil chegar aqui... Você tem que tirar a roupa, você tem que se abaixar, a mulher tira parte da calcinha, tem que se abaixar, é uma situação desagradável, não é coisa muito fácil. (...) Olha que constrangimento para a mulher? Veja se não é... toda vez passar por uma coisa dessa? (...) Sai da sala de aula e, nesse dia, eu me senti provocada a planejar uma aula diferente. (MAF03-Anila)

A abertura à escuta dos jovens-estudantes possibilitou o meio eficaz para o aperfeiçoamento da prática de Anila e do seu papel como mediadora. O destaque para a atitude reflexiva com os estudantes passa pelo exercício ativo da participação que

assegura a formação da cidadania. Como afirma Libâneo (2020), ao planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, a escola promove a justiça social, tornando-se uma das mais importantes instâncias de democratização e inclusão social. Dito isso, é possível destacar a importância das articulações dos conteúdos, da metodologia de ensino e das demais ações escolares com a diversidade sociocultural dos alunos. Em efeito, o próprio ato de ensino – na prática de produção de leitura do livro “Pai Francisco” (P1-MAF1-Anila) – proporcionou à professora a conexão necessária e urgente com os sujeitos das práticas; e aos estudantes a reflexão sobre a sua condição e dos familiares.

(...) quando eu propus essa prática – que eles entendessem também o lado da pessoa que não comparecia às visitas; e que aquilo ali servisse também, aquele momento que ele está ali para refletir, para ele ver o sofrimento que o outro está passando, porque ele está ali e que aquilo ali servisse, aquele tempo que ele está ali recluso, pagando pelo que ele fez, né? Foi um trabalho emocionante na sala. Que eles se emocionaram. Ah, até eu me emocionei no dia, porque eles ficaram todos ouvindo a história e teve um relato assim: “Professora, parece que você está falando de mim e de minha família”. Eles viveram aquilo ali, sabe? Eles sentiram e se emocionaram e depois cada um falou sobre isso, sabe? Cada um falou sobre a história, o que foi que achou, como foi, como se sentiu, se serviu. Qual foi o ensinamento? Foi excelente o resultado. (...) Então, eu sinto que eles gostam mais desse tipo de aula, entendeu? Onde eles se expressam, onde eles falam, onde eles botam para fora... (P3-MA2-Anila)

Como se percebe, as mulheres-afluentes exercem papel ativo sobre as suas práticas, assumindo a condição de sujeitos de si mesmo, a partir da escuta e da compreensão do humano como ser de histórias, determinantes e determinadas pelas condições econômicas, sociais e políticas da realidade. Sentir que os estudantes gostam da aula pela oportunidade de se expressarem, falarem e botarem pra fora o que pensam traz à tona o conceito de multidimensionalidade, assumido como parte integrante do conceito da EDH nas Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a). A aspiração à multidimensionalidade, concebe o humano como “ser-biológico-sociocultural” e os fenômenos sociais como econômicos, culturais, psicológicos (MORIN, 2007), incluindo, assim, o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve nas práticas pedagógicas. Mas vale precaver: não ser mero expectador de suas práticas e dar existência às dimensões de formação do sujeito exige o exercício contínuo de formação docente. Como assevera Libâneo (2020, p. 58), a justiça social na escola consiste em assegurar os meios de prover aos alunos a formação científica e cultural necessária em conexão com a diversidade sociocultural,

rompendo a visão mecanicista do currículo que se traduz na narrativa de Anila (P2-MAF01): “eu tenho que dar porque fração faz parte do meu conteúdo, do terceiro ano, eu tenho que falar de adição, de multiplicação e divisão... mas eu não chego lá hoje”.

Nas demais, as narrativas de Anila estiveram alicerçadas aos elementos da súmula, inscritos a partir da determinação curricular. Esse ponto é instigante na prática escolarizada, em que os planejamentos, obrigações no cumprimento do programa e os aligeiramentos são imperantes no modo de proceder da escola, e que terminam por ainda evidenciar as suas dificuldades. Mesmo com a escolarização nos anos iniciais interrompida na infância, os jovens-estudantes do presídio ainda revelam a falta de apropriação nos conteúdos de ensino mais relevantes e pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A falta de domínio nas quatro operações, por exemplo, ainda evidencia o fracasso da escola nos seus métodos e técnicas de ensino, como conta Anila:

Eu tenho 15 alunos... a metade dos alunos querem que eu trabalhe com Matemática. A outra metade: “Ah, professora, Matemática eu não gosto”. Então, eu começo as aulas de Matemática, falando da funcionalidade da Matemática e uma coisa me chama muita atenção. Subtração com reserva ainda é para mim a situação mais difícil de se resolver. Quando eu digo assim, 100 reais menos 88 reais. Então, assim o aluno sabe, ele sabe, mas ele não consegue dar esse resultado em uma conta armada, né, quando eu coloco a conta, porque é  $100 - 88$ , então  $8$  é  $10 - 8$ ,  $10 - 8$ , entendeu? Ah, professora, eu vou tomar emprestado, eu tomo emprestado. Eu fiz não. A primeira coisa que a gente vai fazer, a gente vai acabar com essa história de tomar emprestado. A gente não toma emprestado. A gente vai trocar. Imagine 100 reais. Eu desenho a nota de 100 reais assim, sabe? Imagine que eu tenho 100 reais aqui. Tá vendo? E eu vou pagar aqui a conta de água que foi 80 reais. Gente, são coisas muito claras, né?

Embora compreendidas por Anila como coisas muito claras, as noções de subtração com reagrupamento demarcam deficiências alusivas ao domínio de estratégias metodológicas no processo de aprendizagem; e ao desconhecimento das habilidades descritas no documento que regula a Educação Básica. O cálculo mental e as estimativas do resultado são descritas na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 1996) como estratégias para consolidação dos conceitos sobre subtração. Como política de educação igualitária, a Base Nacional Curricular Comum estabelece uma escolarização em que os estudantes são reconhecidos como sujeitos de direitos, mas de quais direitos, quando as formas de ensinar não corroboraram com a aprendizagem?

Como último ponto comum nas narrativas, merece destaque o reconhecimento de outras vozes que atuam com essas mulheres nas práticas de vida que lideram. Numa relação análoga e provocativa de Freire (1996) em relação a

formação docente, é possível considerar que também nenhuma prática pedagógica pode fazer-se alheada do imperativo ético de reconhecimento da dignidade do “outro” na construção da aprendizagem; e do “reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (ibidem, p. 45). Nas narrativas, embora predomine o “eu” que narra, a plurivocalidade se traduz nas ações coletivas de Ileusa como condição primeira para inspirar novas práticas, gerir as situações e superar os desafios.

O tema do curso Currículo como aventura, que eu desenvolvi em parceria com a **minha parceira** na constituição desse projeto, parte de uma intuição que eu tive durante a pesquisa do doutorado. Então, esse projeto do curso nasce exatamente dessa, dessa intuição ao **escutar as narrativas autobiográficas dos pescadores**, no meu estudo sobre o tempo escolar, eles me apresentaram uma concepção temporal que até então eu não, não havia refletido... (**Grifo nosso** – P1-MAF03)

Essa escola virou um projeto muito especial, porque eu precisava combater a crença de que era a segregação, então, **nós precisávamos** promover a integração social desses meninos, então, **eles não ficaram só** na escola. **A gente** construiu um acervo de pelo menos 1000 livros de Literatura Infantil. (**Grifo nosso** – P2-MAF03)

Esse movimento de reconhecer-se nas práticas, para além da dimensão cognitiva ainda é clemente de cidadania, nas palavras de Male. Ao evidenciar o desafio vivido para transportar – de forma segura – os idosos, após a vivência histórica na cidade; e o desenvolvimento emocional de quem se envolve no processo da roda de diálogos com o público LGBTQIA+, Male expressa a atitude de cooperação e solidariedade com os mais fracos, a partir da perspectiva de resistência como mediação para a construção de relações humanas e humanizadas, como assevera Carbonari (2015).

O que foi que eu fiz? **Ficamos eu e mais duas pessoas à frente**. O carro que descia. Olhe bem, eu nunca esqueço disso. A gente parava os carros que desciam e pedia carona para transportar os idosos. Veja só que adrenalina. Eu com os idosos aqui e dizendo assim: “Por favor, dá para você deixar um idoso lá embaixo, no ponto? Aí os carros iam parando e ninguém desceu andando. Deus abençoou. Sair daqui é muito para eles. Eu parava os carros, “Oh, por favor, pode levar aqui? Aí já tinha uma menina lá esperando... (P1/MAF02)

E lá (no instituto) eu posso, lá estando existem o apoio, as orientações para busca por profissionais, como psicólogo e assistente social, e as orientações para denúncias. Todas as rodas são sempre impactantes para mim e para os convidados. É porque eles choram e no final a gente faz uma oração. No final, sempre a gente faz uma oração, se abraça e eu tiro uma foto coletiva. (...) Como mediadora, a primeira coisa que eu falo para todas, para todos, todas, todos: “Para você se relacionar com alguém, procure saber quem é a pessoa”. A segunda orientação é não deixar de usar o preservativo. Procure fazer exames, pois é extremamente importante saber se essa pessoa já teve alguma doença venérea, se tem um vírus da HIV. Então, a gente sempre fala

isso, **porque sempre na roda tem eu e mais duas pessoas, não é? Porque ninguém faz nada só, às vezes, eu posso esquecer, aí tem já outro lado que fala isso, coisa e tal**, sabem? A terceira orientação é o seguinte: Como é que você se sobrevive? Você faz o quê? Teve uma menina que foi encaminhada para o Casarão da Diversidade, porque lá existem pessoas que dão um suporte. Lá tem psicólogo e outros profissionais. (P2/MAF02)

Os (per)curso**s** biológicos das mulheres, portanto, apresentam componentes fundamentais para que os sujeitos de direitos humanos, constituídos na ressonância, ressurgência e resistência afastem, como anuncia Dallari (2004, p. 100), os obstáculos à efetivação da EDH e estimule a sua defesa, “o que só acontece quando, além do interesse teórico, há um efetivo compromisso com a prática”.

### 6.2.2 (Per)curso**s** de assenhoreamento das práticas pedagógicas em suas nuances

Essas questões sociais e econômicas que acontecem nas comunidades, no Brasil, no todo e na Bahia, principalmente, eu tenho que ver o que é que eu estou a fazer, o que é que eu estou pensando em relação a esse assunto...” (P1/MAF01)

Então, assim, eu acho que essa metáfora que eu estou vivendo, eu estou tomando como uma metáfora porque ela me inspira para pensar todo o resto, por quê? Construir os cadernos para educar bebês, crianças bem pequenas e pequenas é muito mais do que isso. É pensar outra escola. (P2/MAF03)

E aí tem essa mostra no final do curso, em que todos recebem o certificado. Nesse dia da mostra final, a gente planeja um café da manhã para lembrar todo o percurso do curso. (...) Como é que o professor fala? A culminância-comilança, que é bom compartilhar para não sobrecarregar um só.... É assim todo o momento, em grupo e individual. (P2/MAF01)

Nas narrativas das sequências de ensino-aprendizagem (problematização-identificação os instrumentos conceituais e metodológicos – estratégias de retomada), as mulheres-afluentes chamam a atenção para o que os estudantes podem fazer em prol do outro, da comunidade e de si mesmos. Sobre as questões sociais e econômicas, Anila problematiza: “Por que será que aqui dentro penitenciária a gente entra e ver que tem cor e tem idade?” Ao constatar a deficitária formação no trabalho com os bebês, Ileusa interroga sobre outra comunidade-escola; e Male alivia o árduo e tenso trabalho docente, voltando-se para os cursistas e todo o trabalho desempenhado, cujo desfecho é a certificação. Como essas ações potencializam grupos ou pessoas que têm menos poder na sociedade? Do ponto de vista pedagógico, essas ações fortalecem os atores para o contínuo trabalho de afirmação



dos sujeitos no sentido pleno e para a tomada de decisões.

Nessa ordem, o posicionamento das mulheres – nas representações das práticas – dá sinais vitais de dois aspectos preponderantes que desencadeiam, em seu conjunto, o assenhoreamento das práticas: o domínio-apropriação do *quefazer* docente e o reconhecimento da autoestima positiva. O termo assenhoreamento empregado assume duas acepções: no sentido freiriano (1996, p. 41), – de assumir-se como sujeito-autor de suas práticas, porque capaz de não excluir os outros; e sob a perspectiva de Candau (2013, p. 38) de empoderar-se para “potencializar grupos ou pessoas que têm menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos e silenciados”. Sendo assim, o assenhoreamento não só empodera essas mulheres, a partir do próprio aconchego a si mesmas, mas do modo como interpretam, apropriam-se e tomam para si a vida e o ofício de ensinar, sentidos que lhes são caros nos seus (per) cursos.

Nessa perspectiva, o item da súmula – intitulado “Sequência de ensino-aprendizagem” – é onde faz morada o *quefazer* docente: o objeto de estudo em sua complexidade, a metodologia de trabalho das mulheres; e a avaliação da prática pedagógica. A partir das narrativas das sequências de ensino-aprendizagem foi possível constituir uma matriz, em que os elementos são identificados como uma construção pedagógica definida para os encontros. O Quadro 7, Quadro 8 e Quadro 9 permitem acompanhar as práticas.

**Quadro 7: Sequências de ensino-aprendizagem — Mulher-Afluente 01**

IDENTIFICAÇÃO DA PRÁTICA TEMÁTICA	PROBLEMATIZAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS AOS PROBLEMAS COLOCADOS	ESTRATÉGIAS DE RETOMADA DA AULA/ENCONTRO
<p>Projeto Bicentenário da Independência Bahia – Afrodescendência e direito social.</p>	<p>Preâmbulo-contexto: explicação sobre o projeto na escola pública, sua justificativa e objetivos atrelados aos movimentos de luta e resistência pela independência.</p> <p><b>Quais os movimentos de luta e resistência dos negros e suas influências para o povo baiano?</b></p>	<p>Discussão dialógica: levantamento de hipóteses sobre a situação-problema apresentada; provocações sobre a reportagem e o que poderia ser feito para demonstrar o apoio e a indignação à situação de preconceito vivida pela professora; reflexões sobre o direito de cada um, da liberdade, do respeito e da diversidade.</p> <p>Escuta dos relatos das experiências de preconceito: indignações e resistência.</p> <p>Problematização dos relatos, a partir da situação vivida pela professora.</p> <p>Exploração do gênero textual: carta.</p> <p>Produção textual – Utilizando o gênero em estudo, os estudantes escreveram textos para a professora que viveu a situação de preconceito no supermercado. Organização das mensagens pela gestão da escola para envio à professora.</p> <p>Exposição sobre a situação de colonização, das contribuições do negro, das políticas públicas de reparação.</p>	<p>Exposição dos textos na sala de aula.</p> <p>Mobilização dos estudantes para um gesto concreto: a escrita de uma carta para a professora, demonstrando solidariedade e reconhecimento da dignidade humana.</p>

IDENTIFICAÇÃO DA PRÁTICA TEMÁTICA	PROBLEMATIZAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS AOS PROBLEMAS COLOCADOS	ESTRATÉGIAS DE RETOMADA DA AULA/ENCONTRO
Fração, a partir de situações-problema – Estratégias de cálculo e medidas.	Preâmbulo-contexto: apresentação do contexto de estudo da Matemática, da boa base de cálculo dos estudantes e das dificuldades na sistematização dos conceitos.	Construção e resolução de situações-problema, a partir do cotidiano dos estudantes: escuta aos problemas vividos e levantamento da situação; Explicação do conteúdo fração, explorando o conceito, a identificação dos termos e as operações.; Proposição dos estudantes de situações-problema, envolvendo fração, referentes a remissão e redução de pena; Utilização do material concreto para criação de situações-problemas envolvendo fração, o raciocínio lógico-matemático e a escrita; Finalidade da Matemática no cotidiano.	Construção e resolução das situações-problema, envolvendo os conteúdos estudados.
Produção de leitura Contaçao de História: Pai Francisco	Preâmbulo-contexto: exposição do diálogo com os estudantes sobre não receber visitas no presídio, dia de quinta-feira. <b>Como é a vida de cada um aqui, dos filhos, das esposas e mães que muitas vezes têm vontade, mas não podem comparecer às visitas no presídio?</b>	Preparação das etapas para a contaçao de história: canto da música Pai Francisco e exploração das cantigas populares. Contaçao da história, problematizando o desconhecimento do filho da prisão do pai; da imagem construída sobre a profissão do pai; do percurso longo para chegar até a penitenciária para vê-lo, da inocência da criança ao mencionar que brincou com outras no lugar; das dificuldades da família para lidar com o sofrimento do filho. Exploração das situações do livro, promovendo a empatia e o respeito.	Produção do ensinamento da história, a partir de relato escrito ou relato oral sobre o que sentiu e aprendeu.

Fonte: Elaborado pela autora.

#### Quadro 8: Sequências de ensino-aprendizagem — Mulher-Afluente 02

IDENTIFICAÇÃO DA PRÁTICA TEMÁTICA	PROBLEMATIZAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS AOS PROBLEMAS COLOCADOS	ESTRATÉGIAS DE RETOMADA DA AULA/ENCONTRO
Vivência histórica: Casa de Jorge Amado, Sede dos Filhos de Gandhi, Casa do Olodum, Praça das Artes e a Sede do CRDH (antiga sede no Instituto Mauá).	Preâmbulo- contexto: relato sobre a primeira experiência como assistente social no Lar dos Idosos e a mobilização das pessoas para participar do projeto “Adote um idosos com a sua presença”. <b>Como preparar as pessoas que têm interesse em trabalhar com idosos, a partir de uma vivência histórica?</b>	Organização da Vivência Histórica, demarcando os lugares que seriam visitados no Centro Histórico de Salvador: Casa Jorge Amado, Sede dos Filhos de Gandhi, Casa do Olodum, Praça das Artes e Instituto Mauá.; Busca pelas parcerias com a Prefeitura de Salvador para locação do ônibus. Apresentação da ação para as cuidadoras-cursistas e para os idosos da ação; Autorização dos familiares para a saída com os idosos; Exploração do imaginário-experiência dos idosos. Escuta sobre os lugares a serem visitados no Centro Histórico: Lugares conhecidos por eles? Conhecimento da experiência de outra pessoa? O que povoa no imaginário?	Roda de diálogos no dia seguinte para o relato dos idosos e das cuidadoras-cursistas sobre a experiência: quem já tinha ido ao Centro Histórico? Quem foi pela primeira vez? O que viram? Lembram de quê? Qual foi o primeiro ponto de partida?
Roda de diálogos com o público LGBTQIA+ com a problematização: qual é a importância da família ao seu lado sendo você um LGBTQIA+?	Preâmbulo-contexto – Apresentação do Instituto que acolhe, abraça e valoriza o ser humano, independente da orientação sexual. <b>Qual é a importância da família ao seu lado, sendo você um LGBTQIA+?</b>	Seleção prévia (convite) das três pessoas que farão o relato na roda; Explicação do motivo da roda, sua circularidade e temporalidade (uma vez na sexta-feira, à tarde); Mediação na roda – Início com a apresentação da trajetória dos convidados: como foi que se descobriu ser LGBTQIA+? Qual foi a sua maior dificuldade? Quais são os desafios encontrados até hoje? Sofreu algum tipo de homofobia? Quais os seus sonhos e projetos? Escuta qualificada; Orientações da mediadora referentes aos cuidados no relacionamento; Finalização com oração, abraços e foto coletiva.	Orientações das mediadoras para o cuidado com as relações (quem é a pessoas com quem você se relaciona?); com o corpo (usos do preservativo e exame de rotina; a sustentabilidade financeira e o suporte emocional).

IDENTIFICAÇÃO DA PRÁTICA TEMÁTICA	PROBLEMATIZAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS AOS PROBLEMAS COLOCADOS	ESTRATÉGIAS DE RETOMADA DA AULA/ENCONTRO
Implantação do Curso de Extensão Educação em Direitos Humanos (teórico-prático)	<p>Preâmbulo- contexto: histórico de ingresso no centro de referência em que trabalha como voluntária, a partir da apresentação de um projeto, seguida do convite para fazer parte da comissão de um curso em DH.</p> <p><b>Como promover o desenvolvimento de projetos de intervenção social nas comunidades, de acordo com público e suas necessidades?</b></p>	<p>Organização do curso-experiencial com os professores-voluntários que assumirão as temáticas de discussão: 06 dias de sexta-feira e 02 semanas de práticas na comunidade em que realizará o projeto de intervenção. São 12 professores que assumem o dia (8h às 10h; 10h às 12h);</p> <p>Divulgação nas redes sociais da ficha de inscrição para o curso de extensão;</p> <p>Seleção dos candidatos – entrevista e interfaces na liderança de comunidade ou ONG;</p> <p>Realização dos encontros – Apresentação inicial do coordenador com uma minibiografia do lugar, atuação, ofertas do curso e exploração da biblioteca do lugar;</p> <p>Orientações sobre a construção do projeto de intervenção: público-alvo, objetivos geral, objetivos específicos, justificativa e anexos;</p> <p>Certificação.</p>	<p>Realização da Mostra com a apresentação dos projetos de intervenção construídos;</p> <p>Retomada do trabalho construído no coletivo e a culminância-comilança.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 9: Sequências de ensino-aprendizagem — Mulher-Afluente 03**

IDENTIFICAÇÃO DA PRÁTICA TEMÁTICA	PROBLEMATIZAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS AOS PROBLEMAS COLOCADOS	ESTRATÉGIAS DE RETOMADA DA AULA/ENCONTRO
Imersão dos professores e coordenadores pedagógicos, integrantes do núcleo de formação docente em mentoria, participantes do curso Currículo como aventura: recompor as aprendizagens e transformar a escola.	<p>Preâmbulo-contexto: como compreender o currículo como aventura?</p> <p><b>Por que criar interações que promovam e sejam potentes de trocas e compartilhamento de experiências na sala de aula?</b></p>	<p>Antes da imersão - Leitura prévia e preenchimento da nuvem de palavras – Acesso ao link do <i>padlet</i>;</p> <p>Leitura prévia do texto de Jorge Larrosa: Notas sobre a experiência;</p> <p>Apresentação de alguns autorretratos de artistas plásticos;</p> <p>Relações com a música “Para Todos”, de Chico Buarque;</p> <p>Disponibilização de um link para teste de personalidade;</p> <p>Construção do perfil do grupo;</p> <p>Desenvolvimento do curso em três temporadas (vídeos gravados e imersões presenciais): narração das experiências autobiográficas e apresentação do método do curso; ideia de currículo como aventura e as narrativas de municípios brasileiros sobre os conceitos de heterogeneidade, a questão da diferença, a questão do urbanocentrismo; os sujeitos da Educação Básica e as temporalidades da vida, as infâncias, adolescências, juvenludes e suas transições.</p>	<p>Provocações sobre a escola como um grande atelier de produção e expressão de linguagens.</p> <p>Avaliação contínua, a cada atividade com QRCode, nuvem de palavras, rodas de diálogo.</p> <p>Avaliação do sentimento a cada encontro.</p> <p>Construção do Painel – Avaliação de reação para reflexão sobre a imersão</p>
Implantação e implementação de projeto de alfabetização para integração dos filhos dos detentos numa escola-fazenda, próxima a penitenciária de Salvador.	<p>Preâmbulo-contexto: nomeação para a escola, apresentação, criação da documentação da escola e do projeto de alfabetização.</p> <p><b>Como alfabetizar os filhos e filhas de presidiários sem experiência de escolarização?</b></p>	<p>Conhecer o contexto da escola: estudantes, funcionários e relações com o entorno;</p> <p>Mapeamento do local e para análise do ambiente propício para a aprendizagem;</p> <p>Construção do Projeto de Alfabetização;</p> <p>Observação dos estudantes nas atividades fora de sala de aula;</p> <p>Assembleia com os estudantes e professoras para escuta das necessidades e negociações;</p> <p>Grupos de estudo com o corpo docente;</p> <p>Articulação com parceiros para a realização de atividades de campo e de entretenimento;</p> <p>Mobilização da Campanha do Livros para a construção do acervo da biblioteca do lugar;</p>	<p>Criação de indicadores para acompanhamento das ações implantadas e implementadas.</p> <p>Avaliação da caminhada com professores, funcionários e estudantes.</p>

IDENTIFICAÇÃO DA PRÁTICA TEMÁTICA	PROBLEMATIZAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS AOS PROBLEMAS COLOCADOS	ESTRATÉGIAS DE RETOMADA DA AULA/ENCONTRO
<p>Coordenação Executiva para a construção dos cadernos de orientações pedagógicas para Educação Infantil (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas)</p>	<p>Preâmbulo para compreender as infâncias.</p> <p><b>E como é que ensina os bebês? Pensar a educação dos bebês pode nos ajudar a pensar uma outra escola?</b></p>	<p>Desenho da arquitetura da proposta e da metodologia de trabalho para a construção dos cadernos formativos, de orientações e práticas. São cadernos diferentes com o mesmo recorte para os três grupos etários;</p> <p>Caderno 01 – Categorias: espaço educador e as temporalidades dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas; a organização dos materiais nesses espaços, o acolhimento dos bebês e suas famílias e as práticas de atenção e cuidado;</p> <p>Caderno 02 – Brincar como um direito, as interações e brincadeiras como forma de investigar o mundo;</p> <p>Caderno 03 – Planejamento, observação, registro e avaliação das práticas e as diferentes linguagens como forma de conhecer o mundo;</p> <p>Aporte teóricos embasados na construção do conceito de tempo e experiência;</p> <p>Salas de Referência compostas de células: célula do ócio, célula da contação de histórias, de brinquedos não estruturados;</p> <p>Registros da experiência vivida nas escolas de em Reggio Emilia, na Itália.</p>	<p>Provocações sobre a Pedagogia Reggio Emilia, a partir do criador Loris Malaguzzi, apresentando alguns contrapontos para as condições de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração do ambiente e situações;</li> <li>- Autonomia e protagonismo para aprender;</li> <li>- Boas perguntas;</li> <li>- Consciência corporal;</li> <li>- Valor das experiências;</li> <li>- Documentação.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Instadas a detalhar as práticas pedagógicas, as mulheres-afluentes a fazem de muitos modos presentes nas narrativas, elucidando o conteúdo e o planejamento. Tendo como objeto de estudo a realidade, o enfoque globalizador (ZABALA, 2002) se fez presente na maneira de organizar os conteúdos e os processos de ensino, favorecendo o estabelecimento de relações. A organização da súmula, privilegiando esse enfoque, inclusive, foi um ponto alto dessa pesquisa por favorecer o planejamento da aula comprometido com a aprendizagem e intervenção na realidade.

Embora carentes de aprofundamentos teórico-científicos, as narrativas e súmulas trazem pistas acerca da centralidade do sujeito nas práticas, do diálogo com os pares e da ação de “link” com os saberes e experiências, configurando-se num processo articulado para quem narra e intenta conceder aos sujeitos o papel de construtor do conhecimento. De modo articulado, as mulheres-afluentes especificam o encontro com a problematização da prática e o intento na relação com outros saberes, respectivamente:

Conversei com a coordenadora laboral de lá e peguei um livro interessante com o título Pai Francisco. Li o livro e disse: vou levar esse livro para a sala para uma produção de leitura, a turma está precisando e pode ser um bom começo para tratar das questões que conversei com eles hoje. (P3/MAF01)

Eu queria que conhecessem os pontos turísticos daqui, porque aqui “linka” e os idosos poderiam aproveitar a manhã, melhor horário para eles. (P1/MAF02)

E aí eu não desisto de pensar essa interação da sala de aula e do professor com os seus estudantes, dos estudantes entre si, como um lugar de potência. Não é um lugar de arrogância. Mas é um lugar de potência do encontro. Como eu posso criar interações que promovam o diálogo? (MAF3/P03)

O Quadro 7, Quadro 8 e Quadro 9 ainda ilustram, ao mesmo tempo, o repertório teórico da experiência e do lugar do encontro. Quer seja na sala, na cela, em rede ou na sede, nas narrativas e sùmulas é possível incursionar na dimensão sutil do repertório docente, que, por vezes, esteve atrelada ao exercício da experiência, movida pelo senso intuitivo e comum. Como se pode depreender, as sùmulas acusam desníveis de acesso ao aprofundamento teórico das temáticas. Por exemplo, a professora Anila, embora tenha preparado a contação de história sobre como é a vida de cada um dos filhos, esposas e mães que não comparecem às visitas no presídio, não explora a condição da mulher como excluída, discriminada e vítima da violência; e nem os movimentos de luta e resistência dos negros e suas influências para o povo baiano, para além de estereótipos, preconceitos, julgamentos e juízos que “trazem em si outras exigências e imperativos à ação dos atores naquela sociedade” (SILVA, 2015, p. 115). Do mesmo modo, a mulher-afluente Male descreve a vivência histórica com os idosos, ainda centrada na experiência de cada um no lugar, parecendo ter pouca incidência a história dos lugares visitados como elementos construtores da aprendizagem. Seria essa uma imagem estereotipada e cristalizada do idoso que coexiste em um estado de mútua acomodação e exclusão social?

Em seus estudos sobre uma educação para a paz e a não-violência como imperativo ético e político, Sacavino (2008, p. 123) alerta para a reflexão crítica sobre a realidade que se dá, implicando “uma penetração crítica em seu conteúdo básico” e “uma permanente inquietação intelectual”. Essa capacidade de interrogar sobre o sentido dos acontecimentos encontra referências in-tensivas de autores e obras nas narrativas de Ileusa, problematizando o real com pensamentos e ações. Autores como Bergson, Freire, Van Gogh e Portinari trouxeram um clima caloroso às narrativas que se estenderam para os ares de contentamento e segurança. Male fez referência a obra que leu para fazer o TCC, intitulada “Corpos da Rua” e elencou o trabalho de várias pessoas que inspiram suas ações e iniciativas em prol da comunidade. Muitas delas, moradoras do lugar, da cidade e líderes de associações e movimentos sociais. Em adição, Anila mencionou os colegas do ofício como parceiros nas ações e estudos, e vibra ao citar Paulo Freire como referência vital para si. Assim, os repertórios

refletidos nas práticas pedagógicas nem sempre são eivados por repertório teóricos atualizados e evidenciam o compartilhamento de valores, emoções e sentimentos.

O uso da tecnologia, entretanto, possibilitando a criação de redes, é somente explicitada numa experiência da mulher-afluente Ileusa (P01/MAF03), em que redes presenciais e à distância intencionam abarcar a coletividade de professores participantes de curso de formação. Constata-se a prática em movimento com a web numa teia de interconexões, em que os aplicativos, links e programas são propulsores de comunidades interativas, fomentando a cooperação e participação. Para Ileusa, as tecnologias são referenciais estruturantes de acesso ao conhecimento e aos novos tipos de sociabilidade

Em resumo, o domínio-propriedade das mulheres-afluentes nas práticas pedagógicas encontra ancoradouro na experiência de trabalho, ora citando filmes e obras de referência em Educação, ora fincada no propósito de vida que estabeleceram para si, reafirmado ao longo das narrativas:

Então, eu preciso dar sentido a esse encontro presencial e justificar a necessidade das pessoas se deslocarem de tantos lugares, porque tem gente do Brasil inteiro participando dessa imersão. A gente reflete sobre a perspectiva autobiográfica do curso, entendendo que as histórias de vida são tomadas como fios condutores para todo o trabalho, então, a gente quebra o gelo. (MAF-Ileusa)

O segundo aspecto, inseparável do primeiro é a autoestima positiva dessas mulheres. Do ponto de vista pedagógico, para Candau (2013, p. 42), uma autoestima positiva implica o desenvolvimento de dinâmicas participativas na construção coletiva de saberes e práticas, assim como de relações de confiança com a vida e de reconhecimento do outro. Para além da propriedade na condução do trabalho, o propósito de vida que as mulheres-afluentes estabeleceram para si é reafirmado ao longo das nove narrativas. Na narrativa sobre a sequência didática, Ileusa destaca o tempo que dispõe para o confronto consigo mesma, demarcando o espaço de reflexão da prática pedagógica, e a relação horizontal com os professores:

É preciso atravessar. E é assim que eu estou, no meio da travessia. E não tem sido fácil, só que eu fiz algumas escolhas de deixar tempo livre. Eu estou envolvida em algumas atividades agora, mas não estou sobrecarregada de muitas atividades. Está sobrando tempo para poder fazer essa travessia. Por um lado, isso é bom porque eu tenho tempo para viver a experiência. Por outro lado, eu tenho tempo ocioso para me confrontar, né? (P1/MAF03)

O que é a perspectiva da formação? É a de que nós, mentores, precisamos ter um lugar de assento no grupo, que nós fazemos parte do grupo. Quando eu

circulo entre as pessoas, a sala passa a ser esse lugar para mim. A minha parceira circula e a gente precisa ter o nosso lugar no grupo. E essa cadeira precisa estar liberada para que a gente tenha um lugar assegurado e possa estabelecer uma relação horizontal com os professores. A gente senta e escuta o que eles estão falando para os colegas, sem interromper. Aquela sentada ali não tem o objetivo de só falar, mas é, sobretudo, o momento de escutar o que eles estão discutindo, porque isso vai subsidiar o trabalho na hora da mediação. Entendeu? A gente entende que a formação é esse lugar mesmo de compartilhamento de experiências, de forma colaborativa. A gente pode compartilhar sem hierarquizar e sem tornar uns mais. Isso é fundamental para o trabalho que a gente está propondo. (P1-MAF03)

Reconhecer-se nas práticas, situá-las no contexto de atuação docente e compreender as histórias e memórias dão lugar a autoestima positiva. As práticas se apresentaram como recurso de conhecimento de si, parte do sujeito observador.

Ao afirmar que circula na sala e que *“a sala passa a ser esse lugar para mim”*, lleusa credita o dinamismo das experiências educativas em aperfeiçoamento, articulando-se a um dos eixos da EDH, exposto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 32): “a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade.”

A atenção permanente ao espaço cotidiano ainda requer atenção. Primeiro, avançar nesse procedimento de ver a si mesmo, enquanto olha o seu objeto de interesse, ainda comporta lacunas, inclusive, na formação docente. As muitas pesquisas científicas ainda se voltam para como os estudantes aprendem, e menos para como as práticas podem ser pensadas e questionadas como ferramentas úteis para acomodar as aprendizagens. Esse é o papel da Pedagogia como ciência, argumento utilizado por Franco (2016, p. 548) para o conhecimento das práticas, considerando-as em sua situacionalidade e dinâmicas oscilante, contraditória e renovadora.

Na perspectiva da totalidade e em comparação com a selfie, em que o celular é voltado para a imagem de si, não se trata, como reflete Baitello Junior (2019, p. 15-16) de “desejar o alto e suas imagens elevadas e permanecer dentro de uma caixinha com milhares de nós e um só mundo, como fórmula clássica das selfies”. Mas, conclamar por práticas pedagógicas que produzam “o desenvolvimento de consciências, discursos e atos que busquem uma nova direção” (FRANCO, 2016, p. 548), e esse é o desafio que se impõe também diante do paradoxo das selfies-imagens: de ver-se no mundo com os outros.

A concomitância entre o domínio do *quefazer* docente e a autoestima positiva são elucidativas do movimento de busca das mulheres predominado por um modo-

teórico-vivencial. A condução da prática é plasmada, de modo diverso e integrante, nas suas etapas ou nos movimentos livres, revelando momentos de confiança e comprometimento com o bem comum, mesmo quando algo já não convêm. Por vezes, a experiência de trabalho traz consigo também o efeito reverso, quando há refúgio na própria experiência-ação que carece de teorizações contundentes.

Embora as narrativas se apresentem em temporalidades diferentes, não são episódicas, mas mediatizadas pela atitude reflexiva de si e do sentido da prática. Para as mulheres-afluentes, há um lugar para si no interior das práticas que ressoa e reverbera da perspectiva de negociação, demarcando uma forma outra de enxergar a educação. Entretanto, sobre esse lugar tríplice eu-tu-nós ainda cabem aprendizagens, como problematiza lleusa na prática pedagógica (MAF03/P03)

Na terceira temporada, a gente discute os sujeitos da Educação Básica e as temporalidades da vida: as infâncias, adolescências e juventudes e as transições que ocorrem no âmbito dessa Educação Básica. E aí a gente vai falar da importância da escuta desses adolescentes, dessas crianças. Reconhecendo as histórias de vida como objetos de conhecimento fundamentais para elas, faz muito mais sentido aprender a partir das minhas próprias histórias do que a partir de um conteúdo que não se vincula à minha vida. Então, não seria essa a perspectiva de imersão como prática primeira para refletir o curso?

### 6.2.3 (Per)curso reivindicatórios da democracia

E aí eu não desisto de pensar essa interação da sala de aula e do professor com os seus estudantes, dos estudantes entre si, como um lugar de potência. Não é um lugar de arrogância. Mas é um lugar de potência do encontro. Como eu posso criar interações que promovam o diálogo? (MAF3/P03)

Os professores são os grandes protagonistas da imersão? Sim! Eles se veem na tela. E a gente fecha esse ciclo e logo depois sai da imersão e, na semana seguinte, eles entram na plataforma para viver a experiência do curso. Não é novamente. É ineditamente. (MAF03/P01)

Na Constituição, você tem direito à vida, à moradia, à lazer, à saúde, à educação, à alimentação... Cadê esses direitos? Os que estão aqui na rua são desassistidos, são desassistidos mesmo, e não têm direito a essas coisas, só comem resto. Como fazer para mudar, fazer a revolução? Quando eu fui para o Lar dos Idosos, eu convidei uma pessoa para fazer reunião comigo e disse que estava precisando de recurso para levar os idosos para fazerem um *city tour* no Centro Histórico. A política do idoso é igual a política da criança, nunca diga a criança que você vai levar essa criança no shopping domingo, porque a criança toda hora vai ficar perguntando: vou com que roupa? Não vai querer tomar banho, não vai querer fazer mais nada, só perguntar. A mesma coisa é o idoso. Que dia é? Qual data? Já está pronto? Foi uma semana de loucura, aí conseguimos um ônibus. Eu pedi um micro-ônibus e veio um ônibus enorme.



“As instigações *“Como que eu posso criar interações que promovam?”* (MAF3/P03), *“Os professores são os grandes protagonistas da imersão?”* (MAF03/P01) e *“Como fazer para mudar, fazer a revolução?”* (MAF01/P1), mencionadas por Male e lleusa nas narrativas das práticas são representativas da compreensão da democracia e da EDH, não só como construções que se fazem ao longo da história, mas como espaço de disputa entre diferentes sujeitos coletivos, sociais e institucionais.

Male, Anila e lleusa presentificam nas práticas pedagógicas o clamor pela solidariedade, justiça, equidade, participação crítica. Mais do que qualquer outra forma de educação, educar em Direitos Humanos impõe uma permanente busca por interações, integrações, relações, interligações com o que se intenciona, se faz e se assume como ideal humano.

Ao privilegiar as vozes dos estudantes, formadores e militantes, a educação, em suas nuances, dialoga democraticamente com os diferentes saberes. Atentar-se para a liberdade dos educandos; para o protagonismo penosamente construindo-se na responsabilidade a ser assumida; e na formação de subjetividades democráticas “como elemento determinante das possibilidades de democratização da sociedade” (SACAVINO, 2008, p. 94) é olhar para qual educação está sendo construída dia a dia, quando “a democracia implica crítica, criatividade, provocação, resistência, contestação e até um ponto de rebeldia” (CARBONELL, 2002, p. 88).

Embora, mencionada uma vez pela mulher-afluente Anila e nas três práticas da mulher-afluente lleusa, a democracia é o princípio mais contundente resguardado e clamado nas nove práticas das mulheres, através do reconhecimento da igualdade como direito humano e na efetiva igualdade de oportunidade dada aos sujeitos das práticas. A mulher-afluente Anila, por exemplo, que não marcou na súmula o princípio da democracia, inicia a sua P1 com uma reportagem, ultrapassando o estudo do gênero e realçando a emergência por atos democráticos, quando reflete sobre processos sociais injustos. Tal prerrogativa reforça o espaço prioritário na educação para a formação de uma consciência crítica e inteligente como caminho para novas proposições construtivas e dialogais que trazem à luz assuntos contemporâneos importantes e que, sistematicamente, escutam a voz e pontos de vista de diversas culturas, de modo a favorecer um modo de pensar aberto e livre. Na P2, Anila enfatizou a funcionalidade da Matemática e a escolha livre dos estudantes, por isso democrática, da forma de realizar uma das atividades da P3.

Uma professora que tirou a roupa e ficou nua para mostrar que não tinha roubado uma lata do leite Ninho. Pronto! Foi justamente o *start* para a gente começar a aula. Eu fui questionando os meninos sobre o que que eles pensavam da situação; e quem, por acaso, já tinha vivido uma coisa daquela. Aí, sim, incrível que todos tinham uma história para contar vivida família, com mãe, irmã, tia ou consigo mesmo. Via que eles relatavam já ter passado por isso em diversas situações, ou seja, aquilo ali para eles era uma coisa muito normal, muito comum. Eu fiquei assustada, porque eles acharam natural e aí foi a minha vez de conversar e fazer com que eles entendessem que aquilo não era uma coisa natural; e que a gente não precisa estar passando por isso; e que a gente tem que lutar por essa mudança de comportamento das pessoas, pois as pessoas não podem agir com qualquer pessoa dessa forma, que ali se instala um preconceito. Assim, eles começaram a dar opiniões e falar sobre essas questões do preconceito racial e como deveria ser, o que falta e o que é que está precisando na humanidade. Então, assim, foi uma aula dialógica, uma coisa muito boa. Cada um tinha uma opinião. Não foi um debate de opiniões, né? Cada um dizia uma coisa e nós conversamos, respeitamos o modo de falar e pensar de cada um. Fechamos a aula com essas conversas e, depois disso, a proposição foi: o que é que a gente pode fazer de concreto para mostrar pra sociedade; mostrar para o povo, mostrar para a professora Isabel que nós estamos apoiando ela e que somos contra essas atitudes? (MAF Anila – P1)

Na minha cela cabem x pessoas e estão dormindo mais x, quantos pessoas têm a mais? Quantas pessoas a mais na minha cela? São situações que a gente vê que é dentro da realidade deles. Desperta o pensamento, o raciocínio, a escrita e o cálculo matemático, né? E quando você trabalha com Matemática pensando somente no cálculo, não trabalha a Matemática. Foi isso que a gente fez, não se trabalha Matemática pensando só no cálculo, mas pensando no que aquilo vai transformar a vida da pessoa. Então, eu penso na funcionalidade disso. Eu vou trabalhar isso porque é isso que vai mudar e dar condições de fazer uma coisa melhor. Então, eu estou pensando além da sala de aula. (MAF-Anila – P2)

Eles se emocionaram no final da história e depois cada um falou sobre isso, sabe? Cada um falou sobre a história, o que foi que achou, como foi, como se sentiu, se serviu. Qual foi o ensinamento? Foi um excelente resultado. Quem quis escrever fez o relato escrito, quem não quis só falou. Aí cada um falou e eu refleti com eles sobre os sentimentos dos visitantes: Como será? O que sentem? Como é a vida de cada um aqui, dos filhos, dessas esposas que estão lá, dessas mães que não podem vir e que muitas vezes têm vontade de vir, mas não pode? Não é só a questão de dinheiro, é a questão do tempo, é do constrangimento. E aí os meninos falaram muito nesse dia. Então, eu sinto que eles gostam mais desse tipo de aula, entendeu? Onde eles se expressam, onde eles falam, onde eles botam para fora o que sentem. (MAF – Anila – P3)

Será o entendimento da democracia – como princípio do ato de educar – uma obviedade das mulheres em suas práticas e não, especificamente, um princípio da EDH? Por vezes, a aparente divergência entre a prescrição na súmula e a representação da prática na narrativa é constituinte da complexidade do próprio ato educativo, do sujeito que narra e empreende, considerando as potencialidades, as contradições e os recursos de que dispõem.

Nesse ponto é oportuno fazer notar que a mulher-afluente Male – líder de

movimento social – mesmo não utilizando nas suas práticas narrativas a palavra democracia, foi a que mais evidenciou a educação como território de luta e resistência. Questionou o papel do Estado, indagou sobre as políticas públicas e ainda se refugiou nos resultados das ações que empreende no coletivo.

Teve um projeto de intervenção que surgiu aqui chamado Café com Afeto. Esse Café com Afeto surgiu no curso de extensão e, hoje, a pessoa que criou já defendeu o mestrado dele. Ele deu continuidade, entendeu? Além de ser o projeto de extensão, ele levou para o mestrado. Sempre que a gente convida, ele vem. Ele não está nem aqui, ele está trabalhando em outro lugar e segue com a proposta do Café com Afeto. Uma pessoa assim, maravilhosa. Fico feliz porque o Café com Afeto surgiu aqui, a partir das memórias afetivas que ele teve na infância, entendeu? É, foi muito bom, muito bom mesmo. (MAF02/P3)

Porque se a proposta do curso é criar um projeto, como é que se vai montar um projeto de pesquisa se você não atua em lugar nenhum? Peço a professores e assistente social para fazerem o curso. O público maior é de lideranças da comunidade, sabe? Pessoas que atuam na liderança do bairro do Cabula e nos terreiros de candomblé também. Já tivemos dois africanos que cursavam também o mestrado e o doutorado na UFBA e vieram fazer aqui o curso de extensão para ampliar o currículo deles e para pôr em prática lá na República Dominicana. E vieram fazer o curso aqui, porque gera liderança lá, entendeu? Ampliar e aplicar são imperativos importantes e ano que vem é da política. Existe um ano melhor para política? Voto por voto, eles fazem qualquer coisa. Mas que louco isso, né? De novo eu fico assim, pensando. Por que a prefeitura não se une ao Estado? Por que o Estado não se une a Prefeitura? Eu morei em Ilha de São João e, na época, era tudo vermelho e branco. Aí aconteceu que o prefeito perdeu a eleição. No retorno a cidade onde eu morava, uma surpresa. Estava tudo pintando de verde e azul, verde, azul, verde, azul. Por que essa mudança? Por que mudou o prefeito? Não tem que mudar. Tem que dar continuidade. Você tem um projeto lindo, maravilhoso e acontece algo que você não vai poder dar continuidade, eu vou mudar o nome do seu projeto?

Como assevera Zabala (2002, p. 52), mesmo composta de umas notáveis doses de cinismo, por defender um modelo mundial de desenvolvimento baseado na divisão desequilibrada da criação e da distribuição de riqueza, falar do ensino para a democracia, nos eixos da Educação não Formal e da Educação Básica, supõe elaborar um currículo pensado para cultivá-la. Seguramente, o estudo e aprofundamento das causas que provocam os problemas sociais, tais como a pobreza, a violência, a opressão, a exclusão podem ser referências fundamentais para a análise crítica e construtiva da sociedade, consolidando a consciência de compromisso ativo diante das desigualdades e possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social.

Por sua vez, a mulher-afluente lleusa não só caracterizou a democracia nas suas práticas, mas nomeou esse processo civilizatório e constitutivo do ato de educar.

Ao narrar sobre a prática para os filhos / filhas dos detentos, mencionou:

Outro aprendizado fez com que o conceito de autoridade democrática fosse revisitado e reconstruído, pois o limite que era imposto como ordem, como um imperativo, não era capaz de educar as crianças, porque, na verdade, inibia as crianças de serem quem elas eram..." (MAF03/P2)

Muitos deles (estudantes) não queriam comer e era muito chocante isso. Porque a comida chegava quentinha de cada criança, da cozinha da penitenciária e da cozinha do administrativo. Vinha a quentinha para a escola e as professoras comiam da mesma quentinha. Todo mundo comia. E os meninos eram orientados em casa a levarem a carne, então, comiam a comida, mas a carne eles botavam num saquinho e guardavam. Era uma melança. Pense aí essa carne assim? Fizemos campanhas e campanhas para acabar com isso, porque os meninos precisavam ser nutridos, então, era muito dramático assistir aquilo tudo. Pensar na educação democrática era primeiro assegurar a alimentação daquelas crianças. (MAF03/P2)

Esse movimento de confrontação com a realidade encontra similaridades com a ideia de autoridade coerentemente democrática, asseverada por Freire (1996, p. 93), ao assegurar que "a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta". Em uma perspectiva ampla, pode-se dizer que os momentos de ação-reflexão contribuem para a construção democrática que exige a consciência dos direitos humanos. Para essa dinâmica, a ciência – por vezes implícitas nas práticas - precisa ser formulada conscientemente para encontrar nos planejamentos os novos sentidos e intencionalidades, os princípios e sensibilizações; a motivação, e as problematizações urgentes de intervenção social. Sacavino (2008, p. 95) reconhece que é desta forma que o compromisso com a democracia e com a cidadania ativa nutre "a esperança de desenvolver uma prática educativa participativa e dialógica, aprofundando o campo político em todos os espaços estruturais de interação social".

Nesse sentido, conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 23), incorporar os conceitos de cidadania democrática, ativa e planetária é propósito numa concepção contemporânea de direitos humanos. Esse processo requer a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres e protagonistas das normas e pactos que o protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana.

Sem pretender uma inspeção criteriosa sobre os contextos em que democracia e educação caminham separados, os dispositivos normativos que regulam a Educação (Constituição Federal – 1988; as Diretrizes da Educação Básica – 2013; as Diretrizes

de Educação em Direitos Humanos – 2012; a Base Nacional Curricular Comum – 2018) legislam na formalidade, caracterizando o que Castor Ruiz chamou de “democracia de mínimos”<sup>48</sup>; e, por forjar sociedades politicamente democráticas e socialmente fascistas, Santos (2017) denominou “democracia de baixa intensidade”. Nesse contexto adverso, a formação cidadã anseia por encontrar espaço nas políticas e práticas educacionais para ampliar a sua atuação e efetivação do seu exercício.

As narrativas das práticas pedagógicas se efetivam, assim, como ferramentas de organização metodológica do pensamento para firmar a concepção da educação como direito fundamental da pessoa; a construção da instituição democrática; o desvelamento dos silenciamentos emergentes nas práticas autoritárias; e a convicção de uma prática pautada no respeito às diferenças e à diversidade, fortalecendo a democracia.

Quanto mais solidariedade existe entre educando e educador no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola, é assim que a EDH está descrita no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 23).

O último elemento-síntese de relevância na súmula da prática pedagógica – intitulado Revisão Pessoal da Experiência – encontra no percurso da tese uma aprendizagem significativa, no que se refere a democracia e entendimento de quem é o ser humano. Ao operar com o registro pessoal da experiência, como parte a ser preenchida, identificada, descrita ou caracterizada, a pesquisa se depara com as vozes das mulheres-afluentas e as problematizações: a revisão pessoal da experiência é para quem? Os estudantes, formadores, cursistas? Professores? Numa perspectiva democrática, as práticas pedagógicas fomentam a consciência social crítica da própria prática, dos estudantes e dos professores.

Embora demarcado como lugar de registro na súmula, a revisão pessoal da experiência se manteve ao longo da narrativa, elencando aspectos que envolveram questões de cidadania e democracia. De maneira adversa ao inicialmente pensado na pesquisa, a revisão pessoal da experiência se revelou no modo das mulheres lerem, tomarem para si e interpretarem as práticas pedagógicas, contrastando-as com a realidade. Em contrapartida, elencar esse elemento na súmula foi causado pelo

---

<sup>48</sup> Expressão apresentada pelo prof. Castor Ruiz que se contrapõe ao regime de autogestão coletiva da democracia, problematizando a insuficiência democrática, na própria democracia, formulada juridicamente para interesse próprio. Videoaula disponível em [www.tvufg.org.br/pdh](http://www.tvufg.org.br/pdh) – Interprograma baseado em série de videoaulas produzidas para o curso de Especialização em Educação para a Diversidade, Direitos Humanos e Cidadania.

entendimento da reflexão da experiência; e causador de nuances interessantes nas práticas:

Nossa missão: produzir experiências estéticas para transformar a escola. Formar a infância é formar a gente mesmo e se conectar com as nossas próprias dores. Essa é a escola que precisamos oferecer aos bebês, mas não pensamos nada disso... Essa experiência está me formando. O mais difícil não é fazer os cadernos, mas, em sendo uma experiência, ser afetada por ela. E eu não posso falar da experiência para os bebês sem me afetar por ela. (MAF03/P3)

As rodas de conversa são ambientes acolhedores, conscientes e empáticos com o público. O tema dessa roda é: Qual é a importância da família ao seu lado, sendo você um LGBTQIA+? Nós sabemos que esse público tem mais acolhimento com a mãe. A mãe é mais compreensiva. A mãe dá todo o suporte. O pai, por ser machista, não aceita ter um filho ou filha homossexual. E aí nós pensamos em fazer um diálogo com esse público para que ele se sinta à vontade, valorizado e acolhido pelo instituto. É no instituto que nos abraçamos e não importa a orientação sexual. (MAF01/P2)

Das experiências estéticas a empáticas, a caracterização da revisão pessoal da experiência impactou numa tomada de decisão no planejamento docente. Do ponto de vista do professor, ele pode produzir um planejamento sem direções de sentido, se as experiências dos estudantes não são ouvidas. Sob o paradigma da complexidade, a revisão pessoal da experiência das práticas pedagógicas guarda em si as conexões que ultrapassam a cela, a sede e a sala de aula. O trabalho docente foi produzido pela revisão pessoal da experiência do estudante/participante. A experiência do estudante / participante foi produzida pelo trabalho do docente. Sendo assim, a revisão pessoal da experiência não é elemento final ou até mesmo inicial, é a própria experiência representada na narrativa.

A mulher-afluente Anila, por exemplo, destaca os esforços que poderia ter feito para “incrementar” o gênero textual em estudo, considerando a sua estrutura e profundidade, como possibilidade de democratizar o acesso à informação, a partir de outros aparatos metodológicos para produção textual.

Poxa, eu poderia ter feito alguma coisa. Não é que faltou, pois naquele momento a aula fechou, a aula fechou. Mas eu poderia ter retomado essa aula. Se fosse hoje, eu retomaria essa aula para potencializar a escrita dos meninos, porque foi só uma mensagem, foi só uma mensagem que a gente fez de apoio a professora. Eu acho que eu poderia ter aproveitado isso. Como foi tão interessante para os alunos esse assunto! E eles participaram tanto. Eu poderia ter potencializado na escrita, ter feito mais alguma coisa, entendeu? Que o grande entrave da minha sala é justamente a escrita, a produção de texto, produzir... (pausa) E, então, eu, já que os alunos participaram e gostaram poderia ter escrito mais. Poderia ter feito uma carta, ter feito uma coisa maior, usado mais tempo, mas serviu de incentivo para, nas outras atividades, me programar para uma coisa maior. (MAF01/P1)

Entretanto, a dialogia e a ação concreta no sentido de fazer chegar à professora o afago e solidariedade dos estudantes à situação vivida, é uma diferença que se manifesta contra a injustiça e o preconceito racial. Como afirma Freire (1997, p. 36), “a prática preconceituosa de raça ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Carbonell (2002) lembra que a democracia nos ideais deweyanos não é um regime de governo, mas uma forma de vida e um processo permanente de liberação da inteligência que se baseia na razão, no método científico e na experiência. Portanto, só pode ser conquistada a partir da educação. Anísio Teixeira – seguidor das ideias de John Dewey – definia literalmente a democracia como educação, afirmando que entre os dois termos havia uma relação de causa e efeito.

Em complementaridade, Viola, Barreira e Pires (2011, p. 152) acrescentam as perspectivas teóricas de Adorno (2003 apud VIOLA et al., 2011), para quem imaginar uma democracia efetiva é imaginar uma sociedade de seres emancipados; e a de Bobbio (1992 apud VIOLA et al., 2011) no reconhecimento de que a democracia não existe sem direitos humanos e os direitos humanos não sobrevivem sem a democracia.

Em síntese, numa perspectiva integradora, os per(cursos) reivindicatórios da democracia são vividos e compreendidos pelas mulheres como um todo, desde o lugar do currículo no planejamento até o valor da experiência, passando pelas transformações que acontecem, inclusive com elas, como humanas. Essa interessante constatação de superação do pensamento analítico e cartesiano encontra eco nas práticas inteiras, anunciadas por Freire (1996, p. 95), como as que não existem sem as discentes e que buscam entender-se com o seu interlocutor, corroborando na construção da responsabilidade da liberdade que assume. Trazer à aula o direito como um fenômeno político é um modo de produção do conhecimento que exige a ressignificação dos espaços e interlocuções. Como universal, o lugar “privilegiado” dos direitos humanos problematiza a invisibilidade social e a falta de reconhecimento. Outrossim, a didascência - como condição para que docentes e discentes expressem seus pontos de vista, argumentos e respondam às questões urgentes e carentes de intervenção na sociedade -, se configura como ambição comum para além de promessa normativa de que todos são iguais perante a lei.

Sobre o existir humanamente, Freire (1987, p. 78) convoca a pronunciar o mundo, desvendando o compromisso “como sujeitos pronunciantes a exigir deles novo pronunciar”. Para re-existir é mister ver-sentir verdades, justiça e memória constitutiva

à própria mudança, como descreve lleusa:

Então, eu preciso garantir o alcance do desenvolvimento dessas habilidades que são estruturantes para que os estudantes consigam avançar. Essa é a reflexão que o curso faz com os professores. E para fazer isso, é preciso entender as subjetividades desses sujeitos nas suas histórias e memórias, porque não tenho como apagar ou invisibilizar o sujeito e querer que ele recomponha as aprendizagens. E quando a gente fala isso, eu não estou falando em tom de críticas não, viu? Estou falando em tom de constatação. Porque me reconheço desse lugar também. Porque eu não estou falando do outro. Eu estou falando dessa condição de professor. (MAF03/P3)



## 7 ENTRE AFLUÊNCIAS E CONFLUÊNCIAS: ABERTURAS CONCLUSIVAS

Como um rio, que nasce de outros, saber seguir junto com outros sendo e noutros se prolongando e construir o encontro com as águas grandes do oceano sem fim. (MELLO, 1981)

No encontro com as águas grandes, a pesquisa retorna ao movimento dinâmico flagrado nas experiências de co-nascimento, co-construção e co-evolução dos sujeitos e partícipes dessa pesquisa. Entre as afluições, como filiações de um rio, e as confluências, como pontos de ligação, residem os interstícios e as aberturas conclusivas para a análise de como as práticas pedagógicas, escolarizadas ou não, de mulheres engajadas na Educação Pública expressam e produzem a Educação em Direitos humanos, em suas dimensões e princípios.

Na ocasião do emprego da expressão “mulheres-afluentes”, é prudente destacar três pontos fundamentais. Primeiro, a expressão é compreendida como corpo único que pretende ser mais do que o significado das palavras isoladamente, porque chama a atenção para os aspectos que estão imbricados e não se submetem a apenas a adjetivação, contrariando as fragmentações e simplificações imperantes na lógica racionalista. Assim, a filiação com a complexidade é a possibilidade de partida dessa pesquisa e propõe o desafio e a motivação para pensar saberes e práticas, a partir da epistemologia desenvolvida por Morin, em que “a vida é um feixe de qualidades emergentes resultantes do processo de interações e de organização entre as partes e o todo” (Morin, 2007, p. 261). Segundo, a cultura, a natureza, a história, a arte, a ética e a política são aspectos que integram e caracterizam a multidimensionalidade dessa expressão. Os conceitos – abertos às articulações entre o que foi separado, partes-todo, ambiente-humanos, singularidade-localidade, temporalidade-totalidades – incluem também as relações com o meio ambiente e convocam o corpo-rostro da Educação em Direitos Humanos a alterar-se na direção das novas epistemologias. Por último e não menos importante, a utilização da expressão e as fotografias do rio, nessa construção, são dispositivos artísticos-poéticos-políticos para enfrentar seu conteúdo, diferenciando o que precisa ser dito de outras possíveis acepções, mesmo com todos os riscos presentes na junção de conceitos que defrontam entre si.

“Espiar pra dentro” das práticas pedagógicas das mulheres-afluentes, nas suas teorizações e intenções, dinâmicas colaborativas e lógicas integradoras; enfoque problematizador e vozes dos interlocutores; e significados dos silêncios, memórias e histórias são convergências que ressignificam e clamam por novos olhares e ações sobre os processos de planejamento, de assenhramento das práticas pedagógicas e do compromisso com a educação para a mudança e transformação social. Tais elementos, nas suas relações, inter-ações, retro-ações e re-ações, integram a ecologia das práticas pedagógicas que, no tecido diário do ofício da docência, é compósita de complexidade nas relações sujeito / objeto, sujeito / contexto, sujeito / multidimensionalidade.

O movimento interdiscursivo de voltar às práticas pedagógicas para refletir, rever e ressurgir ainda não é rotina do fazer docente. Mesmo narrando sobre as práticas já realizadas, as mulheres-afluentes não recorreram ao planejamento construído na ocasião e, por vezes, a experiência narrada era tomada por surpresas e reelaborações nas suas desembocaduras. Não se tratava da “prática realizada”, mas “a prática que se dava” no exercício da função docente, e a pesquisa terminou sendo uma via de fomento para reflexão. Quiçá a perspectiva de exercício diário para pensar a prática seja promessa ainda a ser estruturada, que dependa menos de informações e mais de revitalizações do modo de pensar a si mesmo e ao entorno, a partir de novas posturas, interações e negociações de sentidos que envolvem os sujeitos.

A perspectiva de análise da adesão aos princípios e dimensões da Educação em Direitos Humanos, e não de busca por adoção de práticas em EDH, foi significativa para rastrear os (per)cursos de efetivação de uma educação liderada pelas mulheres, com elas e para elas e outros. As narrativas e súmulas são os textos curriculares vivos, compósitos de representações que permitem constatar que as dimensões de formação de sujeitos de direitos, de favorecimento ao processo de empoderamento e a perspectiva da educação para a mudança e transformação social encontram-se em exercício, embora não nomeadas pelas mulheres, de pronto, como Educação em Direitos Humanos.

Decerto, o artigo 5º da Constituição Federal do Brasil de 1988 garante direitos que são incluídos e norteadores das práticas pedagógicas das mulheres-afluentes: direito à vida, à liberdade, à igualdade e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Aliás, essa perspectiva ativa e consciente de cidadania eclode com a hipótese da EDH como epifenômeno, pois ainda que não aparentemente nomeada

nas práticas pedagógicas, a educação como forma de intervenção no mundo, de assenhoreamento, de memória e desvelamentos não flutua livremente, ela apascenta as ações, concebe os planejamentos e provê ferramentas para saber ler e interpretar a realidade. Não obstante, conforme já disposto na resolução nº 01, de 30 de maio de 2012, do CNE, a Educação em Direitos Humanos é um dos eixos fundamentais do direito à educação e a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana é um dos principais objetivos da defesa dos Direitos Humanos.

De outra parte, no tocante a formação inicial e continuada, a Educação em Direitos Humanos ainda é anseio e território de luta, por comportar em seu âmago o pleno exercício da cidadania e a complexidade de ser eixo fundamental do direito à educação. Na verossimilhança com os fins e meios da educação convencional, os saberes ainda carecem de ciência e conceitos, mesmo quando tecidos à luz da experiência de mulheres engajadas nas causas sociais. Entretanto, quanto mais proximidade das práticas pedagógicas, onde residem e se travam o clamor por princípios de dignidade, justiça e democracia, mais possibilidades do desenvolvimento de uma pedagogia fortalecedora em EDH, pois são os professores que fazem e reinventam o processo de educação, sendo, portanto, imprescindível a formação para qualificação e profissionalismo.

Com primazia, as epistemologias das práticas pedagógicas das mulheres-afluentes se assemelham aos movimentos do rio<sup>49</sup> e afeta não só o lugar da ação humana, mas a ação humana nas suas atrações, tensões e contradições. Carregadas pelas histórias de vida ora ressignificadas, por ações decifradas quando se narra sobre o *quefazer* docente, por aprendizagens de dor e sofrimento da humanidade, as práticas pedagógicas de Anila, Male e lleusa, quer escolarizadas ou não, anunciam formas de pensar a educação e o humano, a partir das muitas vozes que constroem encontros e definem (per)cursos inter cruzados de vida. É exatamente essa abertura que fomenta uma pedagogia fortalecedora em EDH, em que o movimento da cidadania ativa impulsiona a intervenção na realidade, pretendendo transformá-la.

---

<sup>49</sup> Rio que leva e lava; cresce e decifra; some para aprender a voltar e cumprir o seu ofício, aceita as súbitas ondas; sabe seguir junto com outros; constrói encontros; muda em movimento” são os movimentos do rio apresentados pelo autor Thiago de Mello, no seu poema Com o rio (Mormaço na floresta, 1981). Ele descreve o estado de um rio, a partir da sua existência causada e causadora nas inter-retro-ações entre o rio e a Natureza, em que as necessidades e êxtase se complementam e eles, rio e Natureza, se tornam um só.

Mesmo ciente de que as narrativas das mulheres-afluentas não são as práticas pedagógicas, mas o modo de interpretá-las e tomá-las para si, a teorização das mulheres, marcada pela amorosidade, é passo significativo para a ciência – nessa pesquisa – por se configurar como uma difusão de saberes que não podem ficar unicamente à espreita dos especialistas. A apropriação da experiência e a disponibilidade curiosa para a vida são marcas evolutivas das mulheres-afluentas e que contrapõem às definições e modos imperantes de reduzir a educação a ação meramente de ensinar conteúdo do currículo.

A súmula, como ferramenta inventiva dessa pesquisa, trouxe à tona a apropriação dos sentidos que são caros às mulheres. Mesmo não reduzida às etapas que devem ser cumpridas no planejamento das ações, esse artefato pode explicitar elementos preponderantes para a experiência formativa: preâmbulos (historicidade), sensibilização-conexão, motivação e revisão pessoal da experiência. Tais componentes da súmula podem abrir pautas e proposições para a análise de experiências indissociáveis e possíveis em EDH, a partir dos saberes e das experiências dos sujeitos implicados na formação. Nessa perspectiva, se a formação da cidadania é um dos eixos fundamentais da escolarização, a EDH pode, certamente, fomentar a sua qualidade, legitimando os saberes e promovendo o autoconhecimento.

As relações que as mulheres-afluentas estabelecem com os estudantes e parceiros de trabalho, a partir da autoestima positiva construída por meio da experiência e do diálogo, fornecem indicativos de outras formas de ensinar e aprender, sem o habitual controle da sala de aula. A realização dessa pesquisa com mulheres que compreendem o compromisso social do seu trabalho é estratégia apoiada na expectativa e na insistência de que é preciso assumir o compromisso de compreender e respeitar os direitos humanos.

Como instrumentos de efetivação da Educação em Direitos Humanos, as práticas pedagógicas se revelaram ainda como portais para se chegar aonde se quer. Os percursos biográficos, de assenhoramento e de democracia possibilitados pelas/nas experiências vivenciadas pelas mulheres têm indicativos de caminhos novos sobre: a formação de educadores, a configuração urgente dos estudos sobre as práticas pedagógicas e suas nuances, os saberes teóricos como fundamentais para o alinhamento ciência / prática, ciência / vida; e os repertórios de conhecimentos pertinentes aos saberes próprios do professor em seu processo de formação pessoal e profissional.

Sobre as narrativas das práticas, é possível afirmar que, como metodologia, ouvir as mulheres-afluentes viabilizou um lugar potente de reconstrução de sentidos, a partir do testemunho humanizante, ainda que indefinidamente, do modo de conhecer, fazer, agir, conviver e ser de cada uma num processo de consciência, autoconsciência e formação. A narrativa como modo de dizer e dizer-se; sentir e sentir-se; fazer e fazer-se ultrapassa a primazia do individualismo deliberativo nos projetos neoliberal e se torna imperativo por ressignificar os lugares e papéis sociais dos educadores e dos estudantes, como sujeitos históricos que constroem sua itinerância, agindo sobre ela e alterando-se também a partir dela.

As inquietações, consolos, alegrias e outras emoções sentidas foram representativas de um coletivo de professores que nem sempre busca sentidos na sua história de vida, mas relatam o labor como desafiante e marcado por desigualdades.

Em contrapartida, as afluências e confluências – marcadas por sentimentos de filiações e ligações – estiveram centradas na pessoa do docente. Como um salto qualitativo dessa pesquisa, escutar as narrativas dos estudantes, cursistas e jovens sobre as práticas pedagógicas surge como uma proposta substantiva e democrática para análise de como elas representariam a EDH nos seus (per)cursos e propósitos de vida. Legitimar a capacidade dos estudantes para esse exercício, a partir das teorizações sobre o que foi vivido e construído, seria promissor para também espreitar novos percursos e atos em favor da vida, da autoimagem positiva e da revisão de planejamentos dos docentes para que referenciem os contextos de vida, de escuta e de força no coletivo.

Agradecimento às mulheres Anila, Male e Ileusa que honram suas linhagens, seus (per)cursos e o trabalho de outras tantas mulheres. Sendo ato, a EDH se difunde na adesão como a própria educação em favor da vida e do humano, possibilitando que as mulheres-afluentes pudessem, incluindo-se em cada gesto e ação, olhar para si e para as práticas; captar as novas relações com o cosmos como espaço de convivência; banhar-se na umparidade<sup>50</sup> inscrita no código dos humanos; e pensar em estratégias para uma nova consciência em relação ao corpo e aos saberes da experiência. Dentro das possibilidades que tiveram para narrar as suas práticas, as

---

<sup>50</sup> Umparidade é um termo cunhado pela pesquisadora no leito da pesquisa-rio. Ao evidenciar a força das narrativas das mulheres, mesmo quando singularizada e marcada por “eu”, o significado do coletivo ganha força por incluir pares de significados em que a biografia, o assenhramento de si e o entendimento do ser humano operam no corpo/emoções e no cosmo/relações. Nessa perspectiva, ser par se pluraliza e inclui o sujeito de direito que compreende a si, ao outro e ao mundo como um só.

mulheres-afluentes permitiram analisar um fenômeno ainda inconcluso em suas definições e alcances, mas de tamanha importância para a educação: a Educação em Direitos, Humanizando-se. Entendida dessa forma, caminhos novos e interpretativos para uma aprendizagem implicada surgem, a partir das relações das mulheres com o seu ofício, na identificação dos sentidos, na sensibilização, na motivação e na sequência didática planejada, contemplando os princípios e dimensões da EDH, que se apresentam como a ecologia das práticas pedagógicas, nascendo como uma pedagogia fortalecedora dos Direitos Humanos.

Outrossim, a reverência como ato simbólico também se faz necessária às mulheres por permitirem adentrar num universo tão particular e sagrado e, sobretudo, ver algo que jamais poderia ter sido visto sem elas. Dentro das possibilidades que tiveram e dos encontros ofertados, é possível confirmar que a ecologia das práticas pedagógicas é uma pedagogia fortalecedora, em que processos éticos, dialógicos e múltiplos das práticas abrem espaço para compreender a Educação em Direitos Humanos.

E as narrativas-oferendas agora seguem para o mar como um ato de comunhão, com o propósito de servir para a revisão do estatuto da educação e da condição docente, em prol da vida, do reconhecimento da alteridade e da formatividade dos sujeitos. Por fim, como elemento da natureza, o rio EDH representa um caminho possível de análise do espaço como fração da natureza, afetado pelos contextos políticos, sociais e culturais. São três práticas pedagógicas que culminam na pororoca. São três mulheres que representam três dimensões entrelaçadas da Educação em Direitos Humanos e que contemplam a diversidade desses territórios narrativos: a sala, a cela, a sede. Mais que lugares ampliados e afetados pela presença humana-afluente, o caminho iniciado segue num fluxo integrativo e fortalecedor das histórias pelas afluições e confluências que resguardam a vida humana. Através das narrativas das práticas pedagógicas foi possível encontrar o humano, referenciar os contextos ecologizados de vida e dos que anunciam EDH, e não se refugiam em outros poderes fora do lócus de atuação.

A responsabilização, portanto, na criação de espaços discursivos e práticos sobre a participação na defesa dos direitos humanos é um interstício que convoca a novos olhares e escutas das práticas possíveis em EDH. O Educador que narra suas práticas pedagógicas traz consigo a história que viveu, a maneira de refletir sobre o seu fazer, de perceber a realidade que o cerca, de compreender os movimentos da vida, as imagens e palavras que povoam seus devaneios, sua memória e imaginação,

“reinventando o passado, resignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmo” (ANDRADE, 2014, p. 174). Com tal perspectiva, das narrativas emergem as concepções, as percepções, os conceitos, as atitudes e sentimentos que trazem à luz cantos escondidos e espaços seguros dos docentes, em que limites, conquistas e liberdade são expressas nas experiências, revelando o quão importante é representar a EDH em práticas pedagógicas possíveis e nomeáveis no contexto educativo.

Como possibilidade rica do ponto de vista pedagógico e poético, a ideia da “pororoca” nos per(cursos) formativos das mulheres retoma a bacia semântica que compõe essa pesquisa-rio. Nos movimentos de vida pessoal-profissional, cada mulher-afluente é capaz de rebentar muros, anunciar novos fluxos e “ecologizar” as experiências revolucionárias que delas emergem.

Outrossim, ao operar com a ideia das confluências em pororoca, a partir do fenômeno da pororoca – que é inconstante, se modifica e tem em si uma força tão grande com/como grito da natureza – essa pesquisa-rio se reconhece nas limitações dos pressupostos teóricos e das possibilidades de voos dos modos de fazer a EDH nas suas múltiplas dimensões.

Quanto mais pensadas e refletidas como instrumentos a favor da democracia, há-lugares para as ecologias das práticas pedagógicas de Educação em Direitos, humanizando-se. Parafraseando Thiago de Mello (1981) e com a licença do uso do gerúndio, é possível gerar comunidades abertas e inclusivas no modo-humano de aderir às práticas, “*nascendo* de outros, *sabendo* seguir junto com outros sendo e noutros se prolongando...”

Há lugares.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, n. 75, p. 15-32, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2022.
- AGÊNCIA gov. Site. **Empregados com carteira e sem carteira atingem patamar recorde em 2023**. Publicado em: 31 jan. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202401/taxa-de-desocupacao-cai-a-7-8-em-2023-menor-patamar-desde-2014/>. Acesso em: 07 abr. 2024.
- ALBUQUERQUE, Paulo P. de. Os direitos humanos na contemporaneidade – da igualdade à diversidade: limites e possibilidades. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Orgs.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 98-107.
- ALMEIDA, F. J. Política pública de inclusão de minorias e majorias. In: **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- ALVA, Blanca Beatriz Díaz. A Universidade e os Direitos Humanos: um espaço de formação para a promoção e defesa da dignidade humana. In: **Revista Direito em Debate**. Educação em Direitos Humanos – Qual sentido? Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2014. p. 173-194.
- ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes. **Educação em Direitos Humanos na Universidade Federal do Amapá: tendências e lacunas no âmbito da pesquisa e extensão (2006-2018)**. Dissertação de Mestrado. Macapá, AP: Universidade Federal do Amapá. 24 mai. 2019. 215 p. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br/handle/123456789/518>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- ANEC. (Site). **Pacto Educativo Global**. [s.d.] Disponível em: <https://anec.org.br/acao/pacto-educativo-global/>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- ARCO. (Site). **Dicionário LGBTQIAP+**: Descomplicando a Diversidade. Publicado em: 28 jan. 2024. Disponível em: <https://www.ongarco.org/post/dicion%C3%A1rio-lgbtqiap-descomplicando-a-diversidade/>. Acesso em: 07 abr. 2024.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EDJA – itinerários pelo direito a vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- ASSY, Bethânia. A dignidade dos invisíveis: invisibilidade social, reconhecimento e direitos humanos. In: **Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos**. PAIVA, Ângela Randolpho (org.). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Pallas, 2012.



ATLAN, H. **A ciência é inumana?** Ensaio sobre a livre necessidade. São Paulo: Cortez, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martin Fontes, 1989. 202 p.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **Existências penduradas**: selfies, retratos e outros penduricalhos. Por uma ecologia das imagens. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2019.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, nº. 2, p. 10-32. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. 104 p.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BECK, Ulrich A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1995. p. 11-72.

BENEVIDES, M. V. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Da escola utópica à escola heterotópica: educação e pós-modernidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 23. n. 1, jan./jun. 1998.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Da escola utópica à escola heterotópica: educação e pós-modernidade. In: BERTICELLI, Ireno Antônio. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó, SC: Argos, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**. [online]. n. 19, pp. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Hist. Educ.** [Online]. Porto Alegre, v. 18, n. 44, Set./dez. 2014, p. 99-127. Disponível em: [https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/45765/pdf\\_31](https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/45765/pdf_31). Acesso em: 07 abr. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador**: vida e morte. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. LDB (Lei de Diretrizes de Base da Educação). **Lei nº 9.394**. Brasília, DF: Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **O desafio de uma educação de qualidade para todos**: educação no Brasil – 1990-2000. Brasília: Inep, 2004. 38 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/o\\_desafio\\_de\\_uma\\_educacao\\_de\\_qualidade\\_para\\_todos\\_educacao\\_no\\_brasil\\_1990\\_2000.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/o_desafio_de_uma_educacao_de_qualidade_para_todos_educacao_no_brasil_1990_2000.pdf). Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** – (PNEDH). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil, 2009a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação – CNE. Câmara de Educação Básica – CEB. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: [https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. DCN, Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Aprovado em: 07 abr. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5062-parecercne-seb7-2010&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5062-parecercne-seb7-2010&Itemid=30192). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos – DNEDH. **Parecer CNE/CP nº 8/2012**. Aprovado em: 06 mar. 2012a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Parecer homologado das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos. **Resolução CNE/CP 1/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 mai. 2012b, Seção 1, p. 48. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República SDH/PR. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes nacionais. Brasília: Coordenação geral em SDH/PR, Direitos humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. 76 p. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2022: Divulgação dos resultados**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: [download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 07 abr. 2024.

BRONOWSKI, Jacob. **O olho visionário: ensaios sobre a arte, literatura e ciência**. Tradução: Sérgio Bath. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRUNNER, José Joaquim. Fim ou metamorfose da escola? **Revista David and Goliath**. n. 58a. Buenos Aires, 1991.

CANCLINI, Néstor García. **Cidadãos Substituídos por Algoritmos**. Tradução: Diego A. Molina. São Paulo: EDUSP. 2021.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**. Susana Sacavino e Vera Candau. Petrópolis, RJ: DP Educação et Alli Editora, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafio atuais. In: **Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Pallas, 2012.

CANDAU, Vera Maria, et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CARBONARI, Paulo César. Educação em Direitos Humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Orgs.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 119-127.

CARBONARI, Paulo. Por uma educação direitoshumanizante. In: **Educação, Cultura e reconhecimento: desafios às políticas contemporâneas**. Rodrigo Manoel Dias da Silva, Roberto Rafael Dias da Silva, Dirceu Benincá (org.). São Paulo: Salta, 2015.

CARBONELL, Jaume. **A Aventura de Inovar: a mudança na Escola**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artemed, 2002.

CARDOSO, Bruno Baptista; VIEIRA, Fernanda Morena dos Santos Barbeiro;

SARACENI, Valeria. Aborto no Brasil: o que dizem os dados oficiais? In: **Cadernos de Saúde Pública**. 2020, n. 36, sup. 1, 13 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/8vBCLC5xDY9yhTx5qHk5RrL/?format=pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

CARVALHO, Emilene Julia da Silva Freitas. **A educação em Direitos Humanos nos manuais do professor da coleção didática projeto Buriti – História (PNLD/2013): os direitos das crianças e a formação do professor em foco**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia, MG: UFU – Universidade Federal de Uberlândia, 25 ago. 2017. 183 p. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20562>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CASTRO, Solange Fernandes de Freitas. **A gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar: o direito à alimentação para estudantes da educação especial do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado. Brasília, DF: UCB – Universidade Católica de Brasília. 07 ago. 2017. 180 p. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2304>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CAVALCANTE, Joel Martins. Análise da “ideologia de gênero” no Plano Municipal de Educação de João Pessoa-PB (2015-2025). Dissertação de Mestrado. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba. 20 jul. 2017. 206 p. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9764>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CITAÇÕES e Frases Famosas. Site. **“Todo mundo chama de violento a um rio turbulento...”** – Frase de Bertolt Brecht. Publicada em 18 jan. 2019. Disponível em: <https://citacoes.in/citacoes/564063-bertolt-brecht>. Acesso em: 07 abr. 2024.

CLAUDE, Richard Pierre; ADREPOULOS, George J. (Orgs). **Educação em direitos Humanos para o Século XXI**. São Paulo: Edusp, 2007.

COELHO, Fernanda Malafatti Silva. **As concepções de Direitos Humanos que fundamentam a Educação em Direitos Humanos**. Dissertação de Mestrado. Piracicaba, SP: UNIMEP- Universidade Metodista de Piracicaba, 28 fev. 2018. 154 p. Disponível em: [https://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/docs/03072018\\_160918\\_fernandamalafattisilvacoeelho\\_ok.pdf](https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/03072018_160918_fernandamalafattisilvacoeelho_ok.pdf). Acesso em 22 fev. 2022.

CORREIA, Danieli Spagnol Oliveira. **Educação em Direitos Humanos e Língua Inglesa: possibilidade da abordagem CLIL**. Dissertação de Mestrado. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo. 05 dez. 2018. 156 p. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10843>. Acesso em: 22 fev. 2022.

COSTA, Laisa Quadros da. **Educação em Direitos Humanos: um desafio global em uma perspectiva local**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: UFSM – Universidade federal de Santa Maria. 14 out. 2016. 111 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14488>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CUNHA, Renata C. da. **A pesquisa da narrativa: uma estratégia investigativa sobre o professor**. Teresina: UFPI, 2009. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35\\_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf). Acesso: 04 jun. 2022.

CUNHA, Gessica Tissiani Siebra da. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: um estudo sobre a sua implantação em escola estadual do estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Nove de Julho. 20 mar. 2019. 132 p. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2004>. Acesso em: 22 fev. 2022.

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan. Pesquisar a Educação em uma era Globalizante. **Educação & Realidade**, vol. 36, n. 2, mai-ago, 2011, pp. 347-363. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227057002.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2020.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução: de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DEMO, Pedro. **Educação e Conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: RJ. Editora Vozes, 2000.

DIAS, Diego Correa Lima de Aguiar. **Direitos humanos em sala de aula**: a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUCRJ – Pontifícia universidade católica do Rio de Janeiro. 19 jun. 2017. 172 p. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=32243@1>. Acesso em: 22 fev. 2022.

DICIONÁRIO ilustrado Tupiguarani. (Site). **Pororoca**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/pororoca/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

DUBET, F. **As desigualdades Multiplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47, maio-ago. 2011. pp. 289-305. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

DUTRA, Rafael Campos de Oliveira. **Escolas, desigualdades e diversidades**: diálogos entre a dimensão subjetiva dos direitos humanos e a educação. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo, SP: UNIMESP – Universidade Metodista de São Paulo. 21 jun. 2017. 111 p. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1696>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ECO. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/eco-2/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

EICHLER, Patricia Sirotheau de Almeida. **Educação em Direitos Humanos – concepções em disputa**: uma análise a partir do programa Rio-Escola sem preconceito. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. 18 ago. 2018. 145 p. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/3733050/patriciaeichler.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Positivo, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. n. 97 (247). Set.-Dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FRANZINER, Flavia Rubia. **Políticas públicas de educação em Direitos Humanos na educação superior brasileira**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, PR: PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 28 ago. 2017. 113 p. Disponível em: [https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/339839?\\_ga=2.62680940.170220911.1674730482-145222883.1674730482](https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/339839?_ga=2.62680940.170220911.1674730482-145222883.1674730482). Acesso em: 22 fev. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). v. 4. 23ª edição. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: questões da nossa época**. São Paulo: Cortez, 1997.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. In: **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMjyhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Aryes Médicas, 1997.

GOMES, Jose Cleudo. **Direitos humanos, educação e cidadania LGBT: uma análise das ações do programa Brasil sem homofobia em João Pessoa/PB**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, PB: UFPB – Universidade Federal da Paraíba. 23 fev. 2016. 145 p. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8520?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8520?locale=pt_BR). Acesso em: 22 fev. 2022.

GRAVINO, Jessica Pereira. **Ações sociocomunitárias e suas contribuições à educação em direitos humanos e à formação cidadã de alunos de 9º ano do ensino fundamental no UNASP – Campus Engenheiro Coelho – SP**. São Paulo: Centro Universitário Salesiano de São Paulo. 09 mar. 2018.

GUEDES, Matheus. **Educação para a tolerância: um estudo exploratório sobre a percepção de conduta de professores de Português e Matemática, a partir do relato verbal de alunos e professores**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná. 13 mar. 2017. 102 p. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49379>. Acesso em: 22 fev. 2022.

GUEDES, Josenilson Viana. **Projeto Político Pedagógico na perspectiva da Educação em Direitos Humanos**. Dissertação de Mestrado. Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 05 fev. 2018a. 171 p. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/25300>. Acesso em: 22 fev. 2022.

GUEDES, Julia Wassermann. **Tornar-se educadoras/es em Direitos Humanos: a**

influência da história de vida na formação pedagógica. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUCRJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 21 jun. 2018b.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

JUSBRASIL. (Site). **Que se entende por Súmula?** [s.d.]a. Disponível em: <https://fg.jusbrasil.com.br/noticias/68478/que-se-entende-por-sumula>. Acesso em: mai. 2022.

JUSBRASIL. (Site). **Artigo 208 da Constituição Federal de 1988**. [s.d.]b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 28 abr. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Currículo de Resultados, Atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, Carla (org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. 1 ed. São Paulo: Livraria Física, 2020.

LIMA, Isabela Araújo. **O serviço de educação em direitos humanos na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência: percepções dos docentes**. Dissertação de Mestrado. Aracaju: Universidade Tiradentes. 16 mai. 2019.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; TESKE, Sandra Regina Leite de Campos Ottmar. (Orgs.). **Letramento e Minorias**. (Tese). Porto Alegre: Mediação, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

MACIEL, Talita Santana. **Educação em direitos humanos: concepções de professores(as) de educação infantil**. Dissertação. Publicada em: 23 fev. 2018. São Paulo: UNESP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152898>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MAIA, Andre de Paula. **Contribuições da perspectiva filosófica de Wittgenstein para a Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: USP – Universidade de São Paulo. 14 ago. 2017. 125 p. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017-155906/pt-br.php>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MARINHO, G. **Educar em Direitos Humanos e formar para a cidadania no Ensino Fundamental II**. (Coleção Educação em Direitos Humanos). São Paulo: Cortez, 2012.

MARINHO, David Glasiel de Azevedo. **Vozes de uma história interdita: a educação popular e os Direitos Humanos na práxis da CEPLAR 1960-1964**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, PB: UFPB – Universidade Federal da Paraíba. 23 fev. 2018. 142 p. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12999?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12999?locale=pt_BR). Acesso em: 22 fev. 2022.

- MEINTJES, Garth. Educação em Direitos Humanos para o Pleno Exercício da Cidadania: Repercussões na Pedagogia. In: ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre. Tradução: Ana Luiza Pinheiro. **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Título original: Human Rights Education for the Twenty-First Century. Coleção: Serie Direitos Humanos. 1 ed. Vol. 5. 2007. 888 p.
- MEIRELES, Cecília. **Cânticos XXI**. 4 ed. São Paulo: Editora Global, 1927. 88 p.
- MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. 4 ed. São Paulo: Moderna, 1986.
- MELLO, Thiago de. **Mormaço na floresta**. Vol. 2, Coleção Poesia sempre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. 117 p.
- MELLO, Thiago de. Com um rio. De Mormaço na Floresta, 1984. In: MELLO, Thiago de. **Vento geral, 1951/1981**: doze livros de poemas. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- MELLO, Thiago de. **Vento Geral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- MENEZES, Jose Carlos Reis. **A educação especial no Distrito Federal**: cenário de implementação após a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Dissertação de Mestrado. Brasília, DF: UCB – Universidade Católica de Brasília. 29 ago. 2017. 145 p. Disponível em: <https://btdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2343>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.
- MORAES, Maria Cândida. **Pensamento ecossistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.
- MOREIRA, Messias da Silva. **Educação em Direitos Humanos**: perspectivas decoloniais. Dissertação de Mestrado. Francisco Beltrão, PR: UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 28 fev. 2019. 203 p. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4408>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Dulce Matos. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Trad. Edgar Assis de Carvalho. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 350 p.
- NASCIMENTO, Robert Soares do. **A possibilidade da educação em direitos**



**humanos:** uma análise a partir do Núcleo de Educação em Direitos Humanos do UNISAL – Unidade Americana. São Paulo: UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo. 10 dez. 2019.

NEPOMUCENO, Cristiana Andrade. **A EAD no contexto da expansão da educação superior privada no Distrito Federal.** Dissertação de Mestrado. Brasília, DF: UCB – Universidade Católica de Brasília. 15 dez. 2017. 164 p. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2383>. Acesso em: 22 fev. 2022.

NERES, Bruna Costa. **A Construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos:** experiências formativas em uma escola da rede municipal de Natal. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 31 out. 2018. 124 p. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26552>. Acesso em: 22 fev. 2022.

OLIVEIRA, Marcelo Elias de. **Percepções docentes sobre direitos humanos:** um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo entre 2013 e 2016. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2018. 122 p. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28112018-153844/publico/MARCELO\\_ELIAS\\_DE\\_OLIVEIRA.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28112018-153844/publico/MARCELO_ELIAS_DE_OLIVEIRA.pdf). Acesso em 22 fev. 2022.

OLIVEIRA JUNIOR, Sebastião Valter de. **Educar-se em Direitos Humanos em espaços de privação de liberdade:** anunciando possibilidades de práticas humanizadas de encarceramento. São Carlos: UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos. 15 jun. 2016.

PANTOJA, José Roberto Afonso. **Educação em Direitos Humanos e os profissionais da segurança pública:** a formação dos policiais militares no Amapá (1990-2018). Dissertação de Mestrado. Macapá, AP: UNIFAP – Universidade Federal do Amapá. 12 ago. 2019. 145 p. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/429>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PASQUINI, Juliana Tristão. **Política pública educacional de ação afirmativa:** lei de cotas – o caso brasileiro. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. 12 dez. 2018. 124 p. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/1081201>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PEREIRA, Débora Aparecida Antunes. **Formação inicial de professores:** um estudo de caso sobre a educação em direitos humanos. Dissertação de Mestrado. Brasília, DF: UCB – Universidade Católica de Brasília. 29 ago. 2017a. 162 p. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2300>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PEREIRA, Ana Cristina Rodrigues. **O processo de gestão dos cursos de pedagogia a distância no Distrito Federal.** Dissertação de Mestrado. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília. 30 ago. 2017b. 191 p. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2299>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PETRIN, Natália. **Saiba o que é a pororoca.** Publicado em: 24 ago. 2015. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/saiba-o-que-e-a-pororoca/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

PINTO, Monica Luiza Simião. **Formação de professores para a Educação em Direitos Humanos**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, PN: PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 14 dez. 2017. 96 p. Disponível em: [https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/340973?\\_ga=2.125241290.1760594042.1674705210-1542957980.1674705210](https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/340973?_ga=2.125241290.1760594042.1674705210-1542957980.1674705210). Acesso em: 22 fev. 2022.

QUINTANA, Mario. **A cor do invisível**. São Paulo: Editora Globo, 1989.

RAKOS, Florencia Medina. **Educação em direitos humanos e conexão escola mundo: desafios e oportunidades no processo de empoderamento juvenil**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC: UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. 20 ago. 2019. 167 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211362>. Acesos em: 22 fev. 2022.

RAMALHO, Valdilene Hipolito. **A relação entre educação em direitos humanos e a cultura da escola: ações e práticas pedagógicas de professores da educação básica em uma escola da rede municipal – Natal/RN**. Dissertação de Mestrado. Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 30 out. 2018. 125 p. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26844>. Acesso em: 22 fev. 2022.

REIS, João Batista dos. **Garantia dos Direitos Humanos nos planos municipais de educação do estado do Paraná**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, PR: PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 13 abr. 2018. 103 p. Disponível em: [https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/343387?\\_ga=2.69559248.170220911.1674730482-145222883.1674730482](https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/343387?_ga=2.69559248.170220911.1674730482-145222883.1674730482). Acesso em: 22 fev. 2022.

REZENDE, Monique Maiques de Souza Alves. **Ética na educação: análise das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica em Direitos Humanos**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 26 jun. 2017. 118 p. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/06/MONIQUE-DISSERTAÇÃO-pronta-para-o-PPGE.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ROCHA, Gerônimo Albuquerque. **Um copo d'água**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002. 108p.

SACAVINO, Susana. Educação para a paz e a não-violência: formação em serviço de professores/as. In: **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**. SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera. Petrópolis, RJ: DP et Alli Editora, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto et al. Culturas Infantis e Interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32. Junho 1997. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao\\_multicultural\\_direitos\\_humanos\\_RCCS48.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF). Acesso em: 08 out. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Hermílio; OLIVEIRA, Patrícia; SUSIN, Priscila. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira: revisão e perspectivas. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 359-382, maio-agosto. 2014a.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 5 ed. São Paulo: Edusp, 2014b.

SANTOS, Dayvid de Farias. **A educação em Direitos Humanos como direito na educação básica**. Dissertação de Mestrado. Maceió, AL: UFAL – Universidade Federal de Alagoas. 28 jun. 2016. 143 p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/2913>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SANTOS, Robson Jose Ribeiro dos. **O protagonismo do grêmio estudantil na gestão democrática do DF**: estudo em um centro de Ensino Médio a partir da lei n. 4.751/2012. Dissertação de Mestrado. Brasília, DF: UCB – Universidade Católica de Brasília. 30 ago. 2017.

SAUTCHUK, C. E. O que a rede nos ensina sobre o pescador? **Revista Coletiva**. Dossiê n. 1: Pesca Artesania, 2010. Disponível em: [coletiva.org](http://coletiva.org). Acesso em: 06 abr. 2021.

SCHMIDT, Maria Luísa Sandoval. **Experiência de psicólogas na comunicação de massa**. Tese (Doutorado). São Paulo: USP – Universidade de São Paulo, 1990. 220 p. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24112022-114210/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **RBPAE**. v. 27, n. 1, p. 13-24, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19915/11556>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVA, Aída Maria Monteiro (org.). **Educação Superior**: espaço de formação em direitos humanos. Coleção educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Agenciamentos Formativos nas Políticas Culturais Brasileiras. In: SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; SILVA, Roberto Rafael Dias da; BENINCÁ, Dirceu. (Orgs.). **Educação, Cultura e Reconhecimento**: Desafios às Políticas Contemporâneas. São Paulo: Salta, 2015.

SILVA, Simone Stefani da. **O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: uma ideia de formação escolar cidadã. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos. 23 mar. 2016. 123 p. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/2822>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Inovações permanentes e desigualdades crescentes: elementos para a composição de uma teorização curricular crítica. In: BOTO, Carla et al. (orgs.). **A Escola Pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Traduções: Adail Sobral, et al. Salvador: EDUFBA, 2014.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SQUIRE, Corinne. O que é narrativa? **Civitas – Revista de Ciências Sociais.** Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 272-284, maio-ago. 2014.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 34, p. 74-92, 1999.

TERA Ambiental. (Site). **Conheça a diferença entre afluente e efluente.** Publicado em: 28 dez. 2021. Disponível em: <https://www.teraambiental.com.br/blog-da-tera-ambiental/diferenca-entre-afluente-e-efluente>. Acesso em: 26 set. 2024.

TSING, Anna. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno.** Brasília: IEB Mil Folhas. 2019. 284 p.

UNESCO. **Plano de ação: programa mundial para a educação em direitos humanos.** Primeira fase. Brasília: DF, 2012. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000147853\\_por&highlight=programa%20de%20direitos%20humanos&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_437e007a-3008-48c1-b276-85e801a3dd22%3F\\_%3D147853por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000147853\\_por/PDF/147853por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A131%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000147853_por&highlight=programa%20de%20direitos%20humanos&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_437e007a-3008-48c1-b276-85e801a3dd22%3F_%3D147853por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000147853_por/PDF/147853por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A131%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D). Acesso em: 11 fev. 2022.

UNGER, Nancy M. **O encantamento do humano.** São Paulo: Loyola, 1991. p. 53-61.

VANZO, Adriane. **A educação em Direitos Humanos no currículo escolar.** Dissertação de Mestrado. Curitiba, PR: PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 14 mar. 2016. 187 p. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3672124](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3672124). Acesso em: 22 fev. 2022.

VIOLA, Solon Eduardo Annes, BARREIRA, Claranada; PIRES, Thiago Vieira. Direitos Humanos: de movimento social à proposta educativa. In: **Fundamentos para Educação em Direitos Humanos.** VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z. de. (orgs.). São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011.

XAVIER, Antonio Jeferson Barreto. **O gênero vai à roça: a presença de professores homens na educação do/no campo de um interior baiano.** Dissertação de Mestrado. Santa Catarina, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 19 jul. 2017. 205 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170321>. Acesso em: 22 fev. 2022.

YÚDICE, G. Novos meios, direitos culturais, direitos de propriedade intelectual e novos ativismos. In: **Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Pallas, 2012.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTEMED Editora, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXO A – PARECER HOMOLOGADO DAS DIRETRIZES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

#### RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 <sup>(\*)</sup>

*Estabelece Diretrizes Nacionais para a  
Educação em Direitos Humanos.*

**O Presidente do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012,

CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as),

#### RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

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

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;

<sup>(\*)</sup> Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.



VI - transversalidade, vivência e globalidade; e

VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

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

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

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

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

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

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Art. 10. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Art. 11. Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.

Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

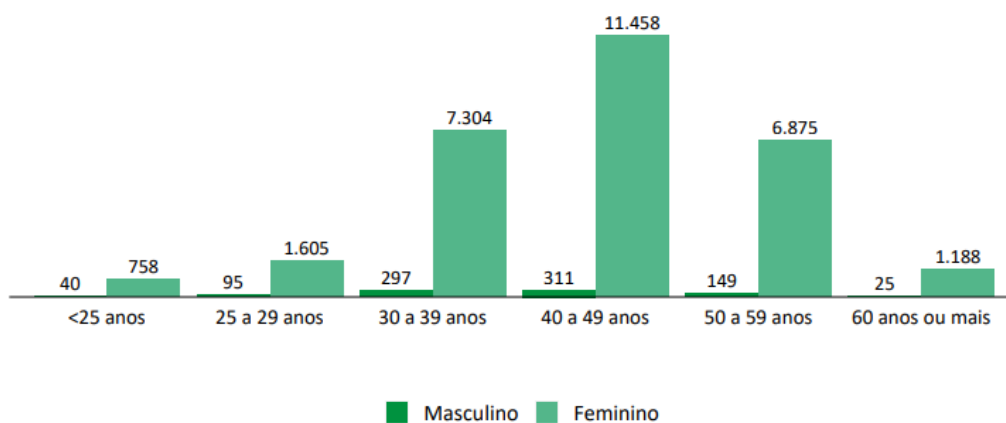
Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

Fonte: BRASIL, 2012b.

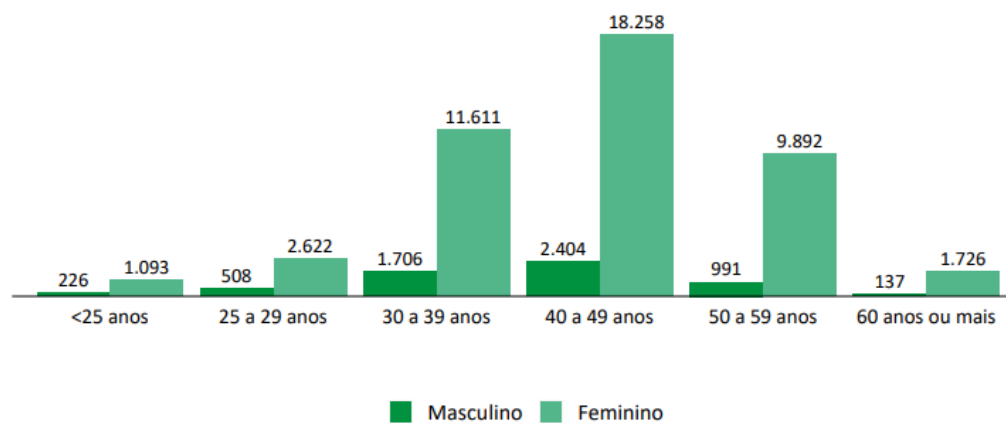
## ANEXO B – GRÁFICOS: DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Gráfico 2: Número de docentes na Educação Infantil, segundo a faixa etária e o sexo**



Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica/Bahia – 2021.

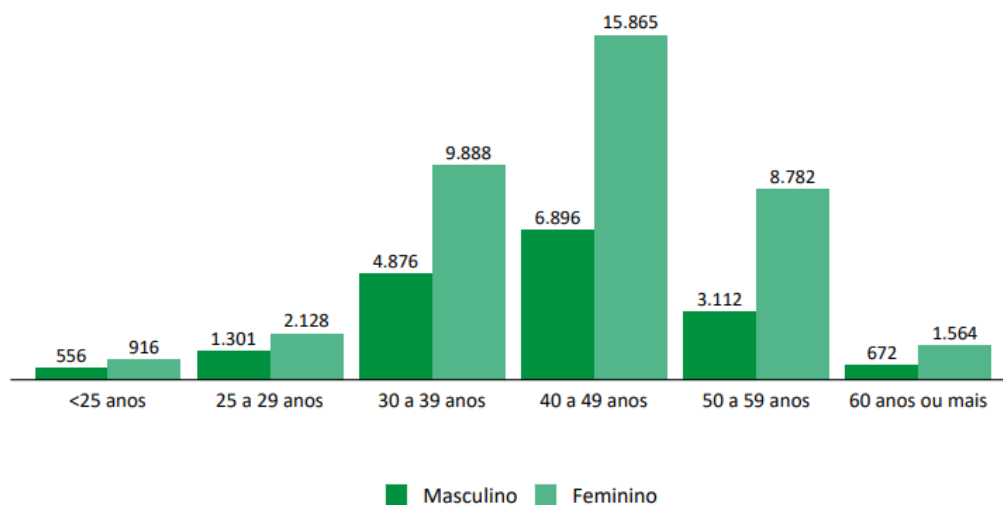
**Gráfico 3: Número de docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a faixa etária e o sexo**



Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica/Bahia – 2021.

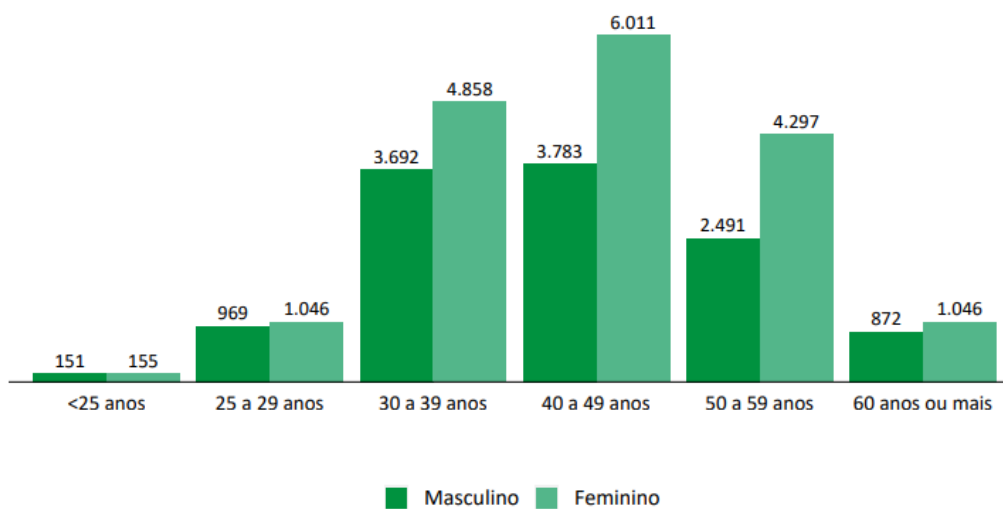


**Gráfico 4: Número de docentes nos anos finais do Ensino Fundamental, segundo a faixa etária e o sexo**



Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica/Bahia – 2021.

**Gráfico 5: Número de docentes no Ensino Médio, segundo a faixa etária e o sexo**



Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica/Bahia – 2021.

## ANEXO C – DISSERTAÇÕES CAPES 2016-2019 – PROGRAMA EM EDUCAÇÃO

## MESTRADO – 98 – 21/02/2022 – PROGRAMA EM EDUCAÇÃO – 51

ANO	TEMÁTICA	AUTOR/AUTORA	UNIVERSIDADE	DATA
<b>2016</b> <b>TOTAL: 09</b>	O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA IDEIA DE FORMAÇÃO ESCOLAR CIDADÃ.	SILVA, SIMONE STEFANI DA	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS.	23/03/2016
	DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA LGBT: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DO PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA EM JOÃO PESSOA/PB.	GOMES, JOSE CLEUDO.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.	23/02/2016
	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO ESCOLAR.	VANZO, ADRIANE.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	14/03/2016
	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO DIREITO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.	SANTOS, DAYVID DE FARIAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	28/06/2016
	ENTRE LA ESPADA Y LA PARED: PEDAGOGÍAS DE LA SEXUALIDADE EN TORNO A MORAL SEXUAL, PROSTITUCIÓN Y FORMACIÓN DE MASCULINIDADES EN COSTA RICA.	VARELA, LUIS PABLO OROZCO.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	29/02/2016
	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM DESAFIO GLOBAL EM UMA PERSPECTIVA LOCAL.	COSTA, LAISA QUADROS DA.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	14/10/2016
	EDUCAR-SE EM DIREITOS HUMANOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ANUNCIANDO POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS HUMANIZADAS DE ENCARCERAMENTO.	OLIVEIRA JUNIOR, SEBASTIAO VALTER DE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.	15/06/2016
	BUSCANDO JANELAS: O PERCURSO DA PAUTA LGBT NO PNE 2014.	MOREIRA, JASMINE.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	30/03/2016 111 f.
	A PRODUÇÃO DE RESISTÊNCIAS POR ALUNOS GAYS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO.	SILVA, JAIME PEIXOTO DA.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	29/04/2016

## MESTRADO – 98 – 21/02/2022 – PROGRAMA EM EDUCAÇÃO – 51

ANO	TEMÁTICA	AUTOR/AUTORA	UNIVERSIDADE	DATA
<b>2017</b> <b>TOTAL: 17</b>	ANÁLISE DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA – PB (2015-2025)	CAVALCANTE, JOEL MARTINS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA)	20/07/2017
	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS'	PINTO, MONICA LUIZA SIMIAO.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	14/12/2017
	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.	FRANZINER, FLAVIA RUBIA.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ,	28/08/2017
	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.	PEREIRA, DEBORA APARECIDA ANTUNES.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	29/08/2017
	EDUCAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A PERCEPÇÃO DE CONDUTA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, A PARTIR DO RELATO VERBAL DE ALUNOS E PROFESSORES.	GUEDES, MATHEUS.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.	13/03/2017
	CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE WITTGENSTEIN PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.	MAIA, ANDRE DE PAULA	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO,	14/08/2017
	O GÊNERO VAI À ROÇA: A PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO DE UM INTERIOR BAIANO.	XAVIER, ANTONIO JEFERSON BARRETO.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	19/07/2017
	O PROCESSO DE GESTÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NO DISTRITO FEDERAL.	PEREIRA, ANA CRISTINA RODRIGUES.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA,	30/08/2017
	A GESTÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: O DIREITO À ALIMENTAÇÃO PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO DISTRITO FEDERAL.	CASTRO, SOLANGE FERNANDES DE FREITAS.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA,	07/08/2017

## MESTRADO – 98 – 21/02/2022 – PROGRAMA EM EDUCAÇÃO – 51

ANO	TEMÁTICA	AUTOR/AUTORA	UNIVERSIDADE	DATA
	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DISTRITO FEDERAL: CENÁRIO DE IMPLEMENTAÇÃO APÓS A APROVAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024.	MENEZES, JOSE CARLOS REIS.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA,	29/08/2017
	O PROTAGONISMO DO GRÊMIO ESTUDANTIL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO DF: ESTUDO EM UM CENTRO DE ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI N. 4.751/2012.	SANTOS, ROBSON JOSE RIBEIRO DOS.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	30/08/2017
	A EAD NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO DISTRITO FEDERAL.	NEPOMUCENO, CRISTIANA ANDRADE.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA,	15/12/2017
	ESCOLAS, DESIGUALDADES E DIVERSIDADES: DIÁLOGOS ENTRE A DIMENSÃO SUBJETIVA DOS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO.	DUTRA, RAFAEL CAMPOS DE OLIVEIRA	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	21/06/2017
	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS MANUAIS DO PROFESSOR DA COLEÇÃO DIDÁTICA PROJETO BURITI – HISTÓRIA (PNLD/2013): OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM FOCO	CARVALHO, EMILENE JULIA DA SILVA FREITAS.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	25/08/2017
	ÉTICA NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM DIREITOS HUMANOS.	REZENDE, MONIQUE M. DE SOUZA ALVES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO,	26/06/2017
	DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA: A COMPREENSÃO DE PROFESSORES SOBRE A ALIANÇA ENTRE AS SUAS DISCIPLINAS ESCOLARES E A EDH.	DIAS, DIEGO CORREA LIMA DE AGUIAR.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	19/06/2017
	FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ.	LOCATELLI, ADRIANA.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	31/10/2017

**MESTRADO – 98 – 21/02/2022 – PROGRAMA EM EDUCAÇÃO – 51**

<b>ANO</b>	<b>TEMÁTICA</b>	<b>AUTOR/AUTORA</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>DATA</b>
<b>2018</b> <b>TOTAL: 15</b>	EDH E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	SILVA, LINDA CARTER SOUZA DA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	28/02/2018
	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL.	MACIEL, TALITA SANTANA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO -UNESP	23/02/2018
	A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A CULTURA DA ESCOLA: AÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL – NATAL/RN.	RAMALHO, VALDILENE HIPOLITO.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE,	30/10/2018
	CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE NATAL.	OLIVEIRA, BRUNA COSTA NERES DE.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	31/10/2018
	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADE DA ABORDAGEM CLIL.	CORREIA, DANIELI SPAGNOL OLIVEIRA.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO,	05/12/2018
	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.	GUEDES, JOSENILSON VIANA.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	05/02/2018
	TORNAR-SE EDUCADORAS/ES EM DIREITOS HUMANOS: A INFLUÊNCIA DA HISTÓRIA DE VIDA NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.	GUEDES, JULIA WASSERMANN	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	21/06/2018
	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO A PARTIR DOS PROJETOS INSCRITOS NO PRÊMIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA CIDADE DE SÃO PAULO ENTRE 2013 E 2016.	OLIVEIRA, MARCELO ELIAS DE	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	16/03/2018

**MESTRADO – 98 – 21/02/2022 – PROGRAMA EM EDUCAÇÃO – 51**

<b>ANO</b>	<b>TEMÁTICA</b>	<b>AUTOR/AUTORA</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>DATA</b>
	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – CONCEPÇÕES EM DISPUTA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA RIO-ESCOLA SEM PRECONCEITO.	EICHLER, PATRICIA SIROTHEAU DE ALMEIDA.	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ, RIO DE JANEIRO	18/08/2018
	GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ.	REIS, JOAO BATISTA DOS.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	13/04/2018
	EXPECTATIVAS NORTEADORAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.	FREIRE, JACQUELINE LOPES.	UNIVERSIDADE DE UBERABA	14/11/2018
	AS CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.	COELHO, FERNANDA MALAFATTI SILVA.	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	28/02/2018
	AÇÕES SOCIOCOMUNITÁRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E À FORMAÇÃO CIDADÃ DE ALUNOS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO UNASP – CAMPUS ENGENHEIRO COELHO – SP.	GRAVINO, JESSICA PEREIRA.	CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO	09/03/2018
	POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE AÇÃO AFIRMATIVA: LEI DE COTAS – O CASO BRASILEIRO.	PASQUINI, JULIANA TRISTAO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	12/12/2018
	VOZES DE UMA HISTÓRIA INTERDITADA: A EDUCAÇÃO POPULAR E OS DIREITOS HUMANOS NA PRÁXIS DA CEPLAR 1960-1964.	MARINHO, DAVID GLASIEL DE AZEVEDO.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA),	23/02/2018
<b>2019</b>	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS.	MOREIRA, MESSIAS DA SILVA.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA	28/02/2019
<b>TOTAL: 10</b>	APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO ESTADO DA BAHIA (2010-2017) E OS PROGRAMAS E PLANOS EM NÍVEIS INTERNACIONAL E NACIONAL.	SILVA, ANDRE LUIS GASPAR NONATO DA.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.	14/03/2019

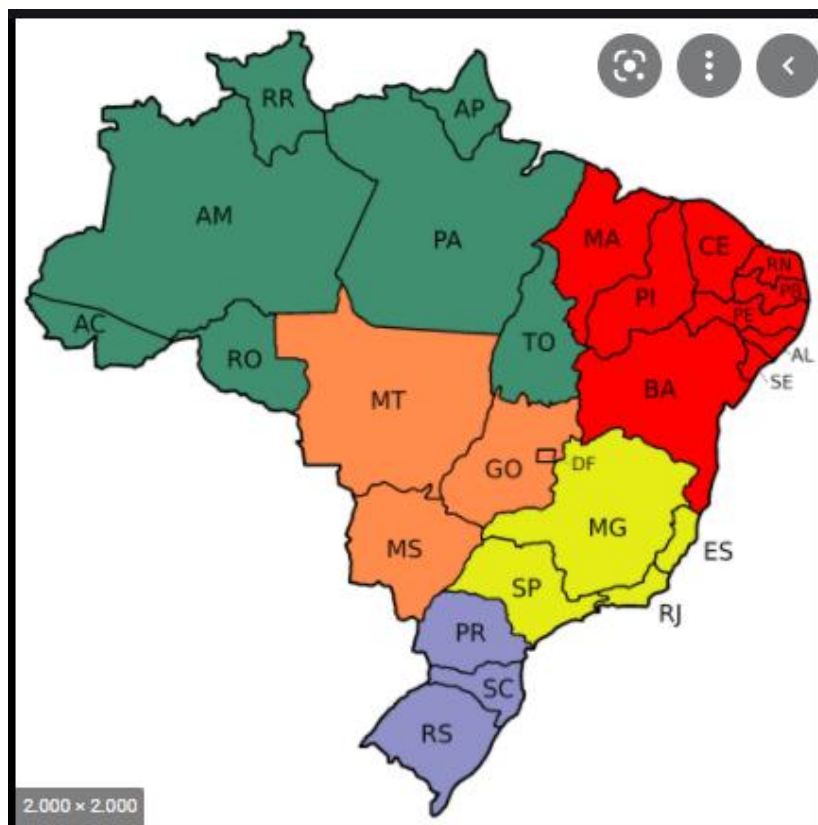
## MESTRADO – 98 – 21/02/2022 – PROGRAMA EM EDUCAÇÃO – 51

ANO	TEMÁTICA	AUTOR/AUTORA	UNIVERSIDADE	DATA
	A POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO UNISAL – UNIDADE AMERICANA.	NASCIMENTO, ROBERT SOARES DO.	UNISAL – CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO	10/12/2019
	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ: TENDÊNCIAS E LACUNAS NO ÂMBITO DA PESQUISA E EXTENSÃO (2006-2018).	ANDRADE, JEMINA DE ARAUJO MORAES.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	24/05/2019
	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS PROFISSIONAIS DA SEGURANÇA PÚBLICA: A FORMAÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES NO AMAPÁ (1990-2018).	PANTOJA, JOSE ROBERTO AFONSO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ.	12/08/2019
	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CONEXÃO ESCOLA MUNDO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO PROCESSO DE EMPODERAMENTO JUVENIL.	RAKOS, FLORENCIA MEDINA.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	20/08/2019
	GARANTIA DE DIREITOS NOS COTIDIANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTRIBUIÇÕES DE PROGRAMAS SOCIAIS NO BRASIL.	OLIVEIRA, MARINA IGNEZ DE.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	27/02/2019
	O SERVIÇO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES.	LIMA, ISABELA ARAUJO	UNIVERSIDADE TIRADENTES, ARACAJU	16/05/2019
	A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: UMA POSSIBILIDADE PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.	SANTOS, MARIA DE FATIMA RICARDO DOS.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.	29/08/2019
	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS UM ESTUDO SOBRE A SUA IMPLANTAÇÃO EM ESCOLA ESTADUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.	CUNHA, GESSICA TISSIANI SIEBRA DA.	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo	20/03/2019
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>			

[[Fonte: Elaborado pela autora.

## ANEXO D – MAPA DO BRASIL POR ESTADOS E REGIÕES

Figura 9: Mapa do Brasil – por estados e regiões



Fonte: InfoEscola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2019/07/mapa-do-brasil-legendado-pintado-regioes.jpg>. Acesso em: 22 fev. 2022.