

# “O Que [Quem] Está Distante” Dos Direitos Humanos? Uma análise cultural sobre currículo e diferenças a partir do programa residência Pedagógica/Capes

Claudiene Santos  
Elaine de Jesus Souza  
Carlos Thailan de Jesus Santos

**Como citar:** Como citar: SANTOS, Claudiene; SOUZA, Elaine de Jesus; SANTOS, Carlos Thailan de Jesus. “O Que [Quem] Está Distante” Dos Direitos Humanos? Uma análise cultural sobre currículo e diferenças a partir do programa residência Pedagógica/Capes. *In:* SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; JUNIOR, Wagner Antonio; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Educação, direitos humanos e diversidade:** o currículo em foco. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p.89-111. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p89-111>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# “O QUE [QUEM] ESTÁ DISTANTE” DOS DIREITOS HUMANOS? UMA ANÁLISE CULTURAL SOBRE CURRÍCULO E DIFERENÇAS A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPEs

*Claudiene SANTOS<sup>1</sup>*

*Elaine de Jesus SOUZA<sup>2</sup>*

*Carlos Thailan de Jesus SANTOS<sup>3</sup>*

---

## **Introdução**

A discussão sobre Direitos Humanos (DH) na escola demanda maior inserção nos cursos de licenciaturas, a fim de articular, aprofundar e aproximar os debates acadêmicos à comunidade escolar. Tal inserção pode propiciar espaços para que educadoras/es promovam cotidianamente em sua atuação pedagógica ações e reflexões voltadas à mudança do atual quadro de violações, violência,

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU), Ituiutaba, Minas Gerais, e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: claudiene.ufu@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Instituto de Formação de Educadores (IFE) da Universidade Federal do Cariri (UFCA), Brejo Santo, Ceará, e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: elaine.js.sd@hotmail.com.

<sup>3</sup> Professor do Departamento de Morfologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e do Programa de Pós-Graduação em Biologia Parasitária da mesma instituição, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: carlosthailan@hotmail.com.

marginalização e exclusão. As políticas públicas de formação docente, como o Programa de Residência Pedagógica/CAPES possibilitam a interação universidade-escola, por meio da formação inicial e continuada, e resultam na promoção da inclusão social, no aprimoramento de práticas pedagógicas e na educação em Direitos Humanos nos espaços escolares (MACIEL, 2016).

No currículo da licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, há as disciplinas Corpo, Gênero e Sexualidade (CGS) e Perspectivas culturais no Ensino de Biologia e Educação, que “ao colocar em ação um campo polifônico com distintas identidades e diferenças, vozes ecoantes além da Biologia” (SOUZA, 2018, p. 185), evocam debates sobre diversidade sexual e de gênero, raça/etnia, violências, dentre outros e, os Direitos Humanos.

Os ecos destes debates ultrapassam os muros da universidade e reverberam nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Assim, a análise cultural empreendida neste trabalho, ocorreu a partir da inserção e intervenção escolar em que objetivamos analisar materiais audiovisuais produzidos por discentes, de um colégio atendido pelo Programa Residência Pedagógica/CAPES/Biologia/UFS, por meio da articulação com Direitos Humanos e diferenças.

### **Direitos Humanos e Diferenças**

Na articulação entre Direitos Humanos (DH), interculturalidade e educação, torna-se imprescindível reconhecermos as múltiplas identidades/diferenças que nos constituem como sujeitos de uma cultura plural, a partir de uma perspectiva multicultural crítica (a interculturalidade). Entretanto, Maknamara (2011) ressalta que reconhecer o currículo como um artefato político e cultural que

produz saberes, identidades/diferenças e sujeitos costuma causar certo estranhamento, pois ainda costumam ser disseminados “[...] em diferentes espaços escolares e não escolares, assim como em universidades e diferentes faculdades, enunciações que se referem ao currículo como uma “grade” a ser definida burocraticamente por uma cúpula de legisladores/as e técnicos/as em diferentes níveis de ensino.” (MAKNAMARA, 2011, p. 14). Nesse caminho, um currículo intercultural seria construído a partir de uma polifonia de vozes, linguagens, narrativas, relações, espaços, conhecimentos, representatividades, identidades e diferenças culturais (REIS, 2017), reconhecendo artefatos e pedagogias culturais (a exemplos das imagens, vídeos e fotografias) como potentes para (re)criação de estratégias didático-metodológicas, que possibilitem educar e, nesse caso, ensinar uma Biologia atenta aos Direitos Humanos, de múltiplas formas.

Embora a diferença seja um conceito contestado, na perspectiva dos estudos culturais, engloba representações que separam uma identidade da outra, delimitando oposições binárias (homem/mulher, heterossexual/ homossexual, docente/discente, etc.) que reforçam relações de poder assimétricas. A identidade é relacional, cambiante e marcada pela diferença estabelecida por representações simbólicas (WOODWARD, 2014). Em uma “[...] sociedade hegemonicamente masculina, branca, heterossexual e cristã, têm sido nomeados como diferentes todos aqueles que não compartilham desses atributos [...]” (LOURO, 2005, p. 86).

Ao falarmos sobre identidades/diferenças de estudantes, faz-se imprescindível olhar a situação da escola e de jovens como um todo e percebermos a necessidade de protagonismo juvenil nesse espaço. Este termo, discutido nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCENM), constitui o meio legal mais importante para sua difusão

(FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004). Nas DCENM, o termo protagonismo aparece seis vezes, em eixos que abrangem a organização curricular, estrutura curricular e o sistema de ensino (BRASIL, 2018), desta forma é possível notar as bases legais para o protagonismo juvenil. Mas, o que acontece entre a base legal e o espaço escolar? Por que jovens, por vezes, não ocupam este lugar? Como (re)criar condições para que haja o protagonismo juvenil na escola de hoje?

Os Direitos Humanos estão contemplados como temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998), reiterando a dimensão transdisciplinar, ao dizer que “[...] experiências pedagógicas brasileiras e internacionais [...] com direitos humanos, educação ambiental, orientação sexual e saúde [...] sejam trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como áreas ou disciplinas” (BRASIL, 1998, p.25). Contudo, os PCN não pressupõem obrigatoriedade, por seu caráter orientador, o que por vezes ocasiona a não inclusão destes temas na escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) afirmam no inciso seis da seção 1, sobre a estrutura curricular que:

Devem ser incluídos temas exigidos por legislação e normas específicas, na forma transversal e integradora, tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital (BRASIL, 2018).

Uma ferramenta que pode guiar escolas e professores/as é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)

(BRASIL, 2018), que objetiva destacar o papel estratégico da educação em Direitos Humanos, enfatizar seu papel na construção de um país mais justo, propor a transversalidade da educação em DH nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros).

Almeida (2006), em investigação sobre como docentes de Ciências de Camaçari- BA abordavam esses temas de maneira transversal, destaca algumas questões como:

A falta de estímulo pessoal de alguns professores é (...) empecilho para a abordagem dessas temáticas. Outro ponto negativo e equivocado é que os professores concebem os Temas Transversais como conteúdo adicional ao das disciplinas, cuja abordagem prejudicaria o cumprimento do conteúdo programático planejado para as aulas. A prioridade dada aos conteúdos conceituais, em detrimento dos procedimentos e atitudinais, e a concepção rígida de planejamento também são fatores que impedem que as escolas estejam atentas e comprometidas pedagogicamente com a abordagem dos Temas Transversais (ALMEIDA, 2006, p.12-13).

Para a autora, mostra-se “necessário planejar ações de forma consistente e executar um plano de forma flexível” (ALMEIDA, 2006), criando alternativas criativas que levem a escola a cumprir seu papel, que não é meramente de transmitir informações, mas, sim, de preparar estudantes para a vida.

As atividades culturais, como o audiovisual, o uso do cinema na educação tem se mostrado instrumentos pedagógicos importantes diante das transformações tecnológicas e da disseminação de imagens (ALMEIDA; ACKER, 2017), e que podem ser potentes como pedagogias culturais dos Direitos Humanos e diversidade. A

popularização das tecnologias de informação e comunicação, torna o diálogo mais acessível e familiar às/aos estudantes e docentes e, a produção de materiais audiovisuais pode favorecer o protagonismo juvenil, em temas de seu interesse, na escola.

A formação continuada é relevante para a compreensão do fazer docente na promoção de processos educativos para a formação da cidadania, o desenvolvimento de práticas transversais sobre Direitos Humanos e em favor de uma postura afirmativa das diferenças, fazendo sua prática pedagógica algo coerente com aquilo que pretende ensinar (PEREIRA, 2011). Experiências como a de Carvalho et al. (2004), no projeto “Direitos Humanos na escola”, que desenvolveram uma proposta de política pública em aperfeiçoamento de práticas docentes, concluem que a inserção de atividades culturais (como apresentação de filmes, leituras, peças de teatro, etc.) podem tornar mais concretas discussões complexas do ponto de vista conceitual, como as que, entre outras, dizem respeito à violência social, à democracia e ao racismo, aproximando-as do contexto sociocultural da comunidade escolar.

Uma educação pautada nos Direitos Humanos é assumidamente política e engajada na construção de uma sociedade menos desigual e mais justa e humana. (FURLANI, 2011). Nesse contexto, salienta-se que o “[...] momento atual aponta para um processo escolar que, em todos os níveis, esteja minimamente articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais” (FURLANI, 2011, p. 23).

### **Caminhos Metodológicos**

A pesquisa foi realizada com uma turma de 18 estudantes do Ensino Médio, de uma escola estadual localizada no entorno da

Universidade Federal de Sergipe participante do Programa de Residência Pedagógica/CAPES/PRP/Biologia/UFS, em 2019, em uma região periférica e economicamente precária de São Cristóvão/SE.

A fim de promover o protagonismo juvenil e a relação com os Direitos Humanos na escola foram utilizados os dispositivos do Projeto “Inventar com a diferença”, produzido pela Universidade Federal Fluminense/UFF. Tal projeto visava construir metodologias e processos, que pudessem ser disponibilizados para docentes do país, com autonomia suficiente para definir suas práticas e estabelecer suas próprias dinâmicas de produção no campo da educação. A partir da compilação das experiências, foi publicado os “Cadernos do Inventar com a Diferença” (MIGLIORIN et al., 2016), com dispositivos, que podem ser utilizados na prática docente seguindo o roteiro estabelecido ou apenas utilizando alguns deles, na ordem de escolha da/o usuária/o. Cada dispositivo contido no material é fundamentado em um direito humano e é autoexplicativo. Uma câmera de celular e o protagonismo daquela ou daquele que filma, são suficientes para a execução do projeto.

Assim, a metodologia foi dividida em três etapas, com a criação de conteúdos digitais (fotos e vídeos), para que as/os estudantes expressassem alguma questão relacionada aos Direitos Humanos relacionadas à escola.

1. *Oficina de fotografia com o celular*: as/os estudantes tiveram acesso a técnicas de enquadramento que permitissem aproveitar melhor as câmeras dos celulares que estivessem disponíveis. Após o momento de apresentação da oficina, partimos para a prática fotográfica por meio da observação da escola. As/os discentes deveriam enviar suas melhores fotografias com uma descrição do que sentiram e/ou quiseram mostrar ao fotografar aquele momento.

2. *Criação de textos e filmes na escola*: Para a criação do material audiovisual foi utilizada a prática “espelhos do autorretrato”, que faz parte dos “Cadernos do Inventar com a Diferença” (MIGLIORIN et al., 2016), descrita a seguir: Escrever um texto com uma duração de dois minutos sobre “A relação do que está perto e o que está distante de mim”. A distância pode ser física, simbólica, cultural ou de classe. Divide-se a turma entre quem filma, quem lê os textos e quem os escreve. Uma pessoa, diferente da que escreveu o texto a ser lido, filma o reflexo da pessoa que está lendo o texto, enquanto segura o espelho.

3. *Divulgação dos trabalhos para a comunidade escolar*: Na etapa final, as/os participantes divulgaram as produções por meio de cartazes com as fotos e comentários e da exposição do material audiovisual gravado pela turma.

Cabe destacar que apresentaremos aqui um recorte analítico a partir de textos e vídeos produzidos pelas/os estudantes na segunda etapa. Após a produção desses materiais audiovisuais, utilizamos a análise cultural como procedimento analítico, que constitui um modo de descrever o artefato de maneira atenta e detalhada, pois esse processo descritivo permite visualizar aspectos importantes acerca das ferramentas conceituais, indicando as múltiplas relações, representações e os sentidos produzidos a partir das pedagogias culturais (WORTMANN, 2007). Essa análise favorece a valorização de experiências cotidianas, reconhecendo a cultura como uma instância educativa que excede os limites do espaço escolar, ao observar os diferentes modos de produção dos discursos e como os indivíduos são posicionados nas relações de poder. A análise cultural foca seu interesse em uma ótica mais precisa dos objetos produzidos por intermédio de práticas sociais e linguagem, que assume um

importante papel na produção de sentidos e significados constituintes de representações (WORTMANN, 2007).

## **Análise Cultural das Produções Audiovisuais**

### **Luz, câmera e ação!**

Após a percepção do espaço escolar e envio dos materiais produzidos pelas/os discentes na primeira etapa, foi realizada a segunda etapa, com a gravação de vídeos utilizando a técnica “espelhos de autorretrato” (MIGLIORIN, et al., 2016). Devido à timidez das/dos participantes, houve a alteração da atividade com a produção de texto *A relação do que está perto e o que está distante de mim*, a fim de aprofundar a relação das/dos discentes com seu entorno. Além disso, o espelho foi trocado pelas superfícies reflexivas que já existiam na escola (janelas de vidro, televisões, reflexos na água e no celular) escolhidas por elas e eles. A Figura 1 ilustra a atividade realizada.

**Figura 1– Superfícies espelhadas percebidas e utilizadas pelas/os participantes como alternativa aos espelhos requeridos para a técnica utilizada**



Fonte: Produção das/dos discentes participantes (2019)

Foram produzidos seis textos e seis vídeos pelas/os participantes da atividade e os principais discursos abordados foram agrupados em 3 categorias analíticas: *Discurso religioso como prática cultural* (texto 1), *De que infância e juventude falamos?* (texto 2) e *O racismo nosso de cada dia...* (textos 3 e 4).

### **Discurso Religioso como prática cultural**

Texto 1: “Religião é uma fé. [...] *Todos os tipos de religiões têm seus fundamentos. Algumas se baseiam em diversas filosofias que explicam o que somos e por que viemos ao mundo. Religião é também um conjunto de princípios, crenças e práticas de doutrinas religiosas, baseadas em livros sagrados, que unem seus seguidores em uma mesma moral chamada igreja*”.

Segundo Pierucci (2012), o Brasil é um país de maioria cristã e isso se deve a seu processo nada pacífico de colonização. Dados do Censo 2010 (IBGE) mostram que a situação do cristianismo ocupa o primeiro lugar (com cerca de 87%) das religiões professadas aqui. Todavia, é importante salientar o grande número de cultos (e da falta deles), que vem crescendo nas últimas décadas, sendo a religião um aspecto cultural de grande relevância no contexto brasileiro.

O discurso religioso faz parte do cotidiano, implícita ou explicitamente, inclusive no ambiente escolar e, embora o Estado seja laico, as crenças religiosas são, frequentemente, pautadas em fundamentalismos. O texto 1 apresenta basicamente um relato acerca do entendimento do que significa religião para este/a participante, com base em suas vivências e na dimensão sociocultural vigente. Na escola-campo onde o trabalho foi realizado, era possível ver

mensagens que falavam de Deus (com o “D” maiúsculo simbolizando o Deus cristão) e suas bênçãos, como também a prática institucionalizada de comemorar datas religiosas como o São João, Páscoa e Natal. Valente e Setton (2014) apontam que, embora essas datas tenham perdido muito de seu valor religioso, é notório que remetem a uma herança cristã, ainda presente e de grande impacto nas representações socioculturais, no cenário nacional.

Essas/es jovens constantemente encontram em suas vidas a simbologia religiosa dentro de suas casas, bairro, grupos de amigos, linguagens e na escola. No texto 1, o entendimento de religião como fé que abrange fundamentos, crenças e doutrinas, evidencia a importância de discutir o conceito de religião na escola, reconhecendo-a como prática cultural, isto é, um modo de vida que abrange distintos significados e culturas. Esta definição pode ser utilizada para problematizar tanto a intolerância religiosa e fundamentalismo religioso, tão presentes atualmente em nossa sociedade, quanto o direito de expressar as práticas culturais religiosas sem medo.

Xavier (2017) destaca que a religião pode ser pensada como um dispositivo regulador de identidades e diferenças, que constituem corpos, gêneros/masculinidades, feminilidades e sexualidades. Nesse sentido, a igreja e a religião constituem artefatos pedagógicos, posto que, (re)produzem um conjunto de normas e padrões sociais na tentativa de governar corpos e sujeitos por meio de discursos reiterados em distintos espaços, sobretudo a religião de matriz judaico-cristã. Muitos currículos escolares disseminam discursos religiosos cristãos, embora a laicidade seja prerrogativa constitucional, o que acaba favorecendo a fé judaico-cristã.

Nessa direção, o fundamentalismo religioso, alicerçado em dogmas e na crença de uma interpretação literal de livros sagrados,

reitera o sistema patriarcal que ocasiona submissões, preconceitos e discriminações contra todos os sujeitos que ousam questionar esse padrão disciplinar e regulador. Assim, os currículos escolares demandam reformulações, visando incitar o questionamento de valores e práticas sociais que desrespeitem princípios dos DH, incluindo a liberdade e a diversidade religiosa.

### **De que infância e juventude falamos?**

Texto 2: “Quando eu era menorzinho, era massa, pois os moleques se juntavam na rua pra brincar de diversas brincadeiras. De tarde nós jogamos bola, e de noite nós brincávamos de queimado até nossas mães chamarem. [...] O tempo passou e foi diminuindo a quantidade de moleques na minha rua, aí teve um tempo que eu fui pra brincar, mas, infelizmente, não encontrei os moleques, daí eu fui de casa em casa dos moleques, mas quando eu chamei, a maioria dos moleques estavam viciados no celular, outros achavam que era criancice, que *isso não era coisa de homem mais*; aí eu fui pra casa, *mas eu não tava aceitando que minha infância tinha ido embora*. Quando eu fui para casa, minha mãe perguntou o porquê eu cheguei cedo em casa, aí eu disse que os moleques não querem brincar mais, aí ela falou que minha infância tinha acabado. Daí eu me tranquei também”.

O texto 2 relata uma representação de ruptura da infância vivenciada pelo jovem participante associada ao vício pelo celular (nomofobia). Nele, evidenciamos a quanto a cultura (re)produz

estereótipos acerca da infância, adolescência e/ou juventude pautados em determinismos biológicos e identidades de gênero assimétricas.

Schoen-Ferreira, Aznar-Faria e Silvaes (2010) fazem uma revisão histórica (desde a Grécia antiga até a atualidade) sobre a adolescência mostrando que, as modificações nesta fase não são apenas efeitos biológicos, mas são marcadas pela cultura e pelo momento histórico que estes jovens se encontram. Para eles, o caráter biológico e reprodutor da puberdade era (e ainda hoje é) algo tão característico quanto as transformações sociais e psicológicas que as/os jovens vivenciam, porém, estas mudanças sociais e psicológicas são, muitas vezes, banalizadas, reduzindo-as a uma fase de contestação e autoafirmação, sem levar em conta os anseios juvenis e os diversos marcadores sociais da diferença (raça/etnia, classe socioeconômica, gênero, identidade sexual etc.).

Os enunciados em destaque no texto 2, colocam em jogo processos culturais que delimitam significados acerca de infância, adolescência/juventude e gênero. Nesse sentido, os próprios currículos escolares e demais instâncias sociais veiculam discursos (biológicos, médicos, pedagógicos, religiosos e midiáticos, entre outros) que delimitam, sobretudo na infância e juventude, “um processo de masculinização ou de feminização com o qual o próprio sujeito se compromete” (LOURO, 2017, p. 75-76), visto que por meio de “uma multiplicidade de sinais, códigos e atitudes produz referências que fazem sentido no interior de uma cultura e que definem (pelo menos momentaneamente) quem é o sujeito.” (LOURO, 2016, p. 85).

Assim, a construção dos sujeitos masculinos ou femininos precede o nascimento do bebê e isso é reiterado por diferentes discursos. “Sexo e gênero começam a se fazer, pois, desde essa cena inaugural e são apresentados como estreitamente unidos, um é tido

como consequência do outro. Essas “verdades” do corpo se repetem tantas vezes que acabam por parecer naturais [...]” (LOURO, 2017, p. 56).

Ao investir em uma educação pautada nos Direitos Humanos e contrária às assimetrias de gênero, vale questionar o modo como os discursos constroem diferenças de gênero, em distintas instâncias sociais, que prosseguem na vida adulta. Sobretudo, na era das redes sociais, em que jovens estão imersos em conteúdos digitais, com muitas informações e poucas reflexões, os currículos escolares demandam a (re)criação de estratégias didático-metodológicas que contribuam para desconstrução de representações estereotipadas acerca da infância, juventude e de gênero e promova a cidadania, o autoconhecimento e a autonomia.

### **O Racismo nosso de cada dia...**

Texto 3: *“Andando na rua com medo de ser presa. Por medo de ser negra, pobre, sujeita a qualquer tipo de malvadeza [...] Não vou esquecer do homem confundido com um assassino, porque os dois eram pretos, “tudo a mesma coisa”! Não vou esquecer das mães e pais negros tendo que ensinar seus filhos como se comportar na rua: “em hipótese alguma corra se ver um policial! [...] Não vou esquecer do segurança da loja indo atrás de mim só pra ver se eu não iria fazer nada de errado! Não vou esquecer da vereadora morta a tiros, que até hoje nos perguntamos: quem a matou? Não vou esquecer das mulheres e homens negros que alisaram seus cabelos para se sentirem aceitos por uma sociedade preconceituosa! [...] Esses casos não foram os primeiros e não serão os últimos, mas eu luto, sonho e*

*rezo pela proteção do meu povo, que tanto já sofreu e nem mereceu e nem merece! A qualquer momento eu faço a minha prece: Deus, nos protege!”*.

Texto 4: “Parando para pensar um pouco, este tema é tão complicado e pode englobar tantos outros temas. *O que está longe de mim? A pergunta certa a se fazer é: o que não está longe de lugares periféricos e carentes como o que vivemos excluídos e afastados do que há de melhor para a sociedade? [...] Existem muitas coisas que estão longe de mim enquanto pessoa que está inserido numa sociedade que deveria garantir direitos iguais a todos nela presente, mas nós sabemos que não é bem assim que acontece. Embora eu lute a cada dia para conquistar espaço na sociedade, existem coisas que estão longe do meu alcance. Sabe o que é mais interessante? Existem pessoas que não precisam de tanto para conseguir diversos direitos básicos que eu tanto almejo. Você deve estar se perguntando que direitos são esses, não é? Pois bem, vou dizer: Acesso à educação de qualidade deveria ser assegurado a qualquer pessoa, mas enquanto algumas pessoas têm ar-condicionado em suas salas confortáveis, quantos estudantes têm aula em salas com quarenta alunos e a maioria sem ventilador? Isso sem contar que muitos vêm cansados do trabalho ou tem que ajudar em casa a cuidar dos irmãos. Você consegue perceber que, embora haja escola, direitos não são assegurados da mesma forma para todos. Você quer outro exemplo? Vamos falar da saúde. Será mesmo que uma pessoa carente pode se comparar a uma pessoa com mais condições financeiras? Bem... Na constituição todos têm direito de acesso à saúde de qualidade, mas sabemos que na prática isso não acontece. Sabemos como é precária a saúde pública que pessoas carentes utilizam e pessoas ali que não dependem desses recursos. As pessoas que deveriam lutar para melhorar a saúde pública não fazem nada, porque eles não dependem disso para viver”*.

Os textos 3 e 4 (d)enunciam o racismo estrutural e ressaltam as inúmeras práticas racistas que lesionam Direitos Humanos básicos, como liberdade, igualdade, saúde, educação e segurança, que deveriam ser assegurados, independente das identidades/diferenças étnico-raciais, sexuais, de gênero, classe social, entre outras. Ademais, descrevemos o conceito de racismo, sutil ou manifesto, a partir da subjetividade juvenil e do modo como a cultura (re)produz representações estereotipadas acerca das pessoas pretas/negras.

Bernardo e Maciel (2015) destacam que as sutilezas do racismo no ambiente escolar podem ser captadas tanto na esfera discursiva – que nesta pesquisa se observa na construção desses textos, que o expõem como algo próximo das alunas e alunos – como nos quadros estatísticos reveladores (e desoladores) das desigualdades entre pessoas brancas e negras nas escolas brasileiras.

Schwarcz (2012) adverte que o povo brasileiro, de modo geral, é “uma ilha de democracia racial rodeado por um mar de racismo”, posto que costumamos delegar a outra pessoa os atos racistas e o afastamos ao máximo de nosso plano pessoal e, isto é característico do nosso processo de construção como povo: a inclusão das pessoas e exclusão da cultura, se pautam em omitir, silenciar e normatizar essas relações a ponto de não perceber ou assustar-se com o racismo explícito.

A sutileza característica da forma como o racismo foi moldado na sociedade brasileira, ligada ao mito de sermos um país livre do racismo, faz com o preconceito racial seja banalizado por quem apenas o observa sem vivenciá-lo. Isso pode ser evidenciado, ao acreditar-se que, ao chegar a um espaço onde negras e negros consigam se enxergar em um mural pintado exaltando seus traços (como o existente na escola) e que possam cultivar seus cabelos livres do alisamento ou corte, não haveria o racismo. Todavia, o racismo permeia distintos

espaços sociais e, conseqüentemente, margeia e invade os currículos escolares, revelando-se nos discursos de (re)conhecimento desta situação, como vimos nos textos 3 e 4.

Embora os temas raciais hoje consigam ser conversados em sala de aula e que educadoras e educadores venham cada vez mais assumindo este debate, ainda falta equacionar em profundidade os aspectos graves de violação dos DH e compreender as nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores (GOMES, 2002) e, intervindo por meio da educação antirracista consistente, contínua e sistemática. Ou seja, é urgente problematizar a linguagem e a cultura racistas, visando dar visibilidade às formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres negras constroem suas identidades dentro e fora do ambiente escolar.

Um dos caminhos para a ampliação da intervenção sobre as questões raciais no campo da educação, na tentativa de compreender a sua relação com o universo simbólico, pode ser a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares, antirracistas, não sexistas e inclusivos na perspectiva dos DH. Como forma de conseguir trabalhar a imagem de si mesmo, a autora aconselha o que se procurou fazer neste trabalho: desenvolvimento de uma escuta sensível e atenta, por parte de educadoras e educadores, ao que pessoas negras têm a dizer sobre suas vivências, dentro e fora dos muros da escola (GOMES, 2002).

Além da dimensão racial, no contexto em que estas e estes jovens se encontram - em sua maioria negras/os, pobres e periféricas/os, marcadas/os socialmente por um estigma de classe que renega papéis centrais na sociedade e que lhes associa à criminalidade (como pode ser visto nos elevados números da violência contra jovens

negras e negros), visão que é enunciada em suas falas - faz-se necessário entender que as violências (raciais, sexuais, de gênero e classe) se inter cruzam constituindo a interseccionalidade que, para Crenshaw (2002), “são formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo”. A educação antirracista urge por acontecer!

### **Para Finalizar...**

#### **O Que [Quem] Está Distante dos Direitos Humanos?**

A partir desse questionamento, recorremos a Furlani (2011), que ressalta a importância de uma Educação (Sexual) pautada na abordagem dos Direitos Humanos para problematizar e desconstruir marginalizações e representações negativas impostas histórica e socioculturalmente a sujeitos que não se enquadram nas normas e simbolizam identidades/diferenças excluídas, como os/as negros/as, as mulheres, grupos LGBTQIA+, entre outras. Esse processo educacional é assumidamente político e engajado na construção de uma sociedade mais igualitária, mais justa e humana, desenvolvido através de uma abordagem inter e transdisciplinar voltada ao reconhecimento da “diversidade sexual”, de gênero e étnico-racial.

A partir deste trabalho, evidenciamos a importância de trabalhar as diversas temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, sendo imprescindível que os currículos escolares incorporem artefatos (imagens, fotos, vídeos, filmes, músicas...) e pedagogias culturais, de forma integrada ao projeto político pedagógico, visando problematizar discursos sobre DH. Mais do que o currículo turístico, restrito a datas comemorativas, endossamos a construção contínua e sistemática de um currículo democrático e pluralista.

Ressaltamos a valorização de projetos de formação docente inicial e continuada e o fortalecimento e ampliação políticas de formação docente como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica/CAPES, de forma a garantir que novas práticas pedagógicas e intervenções sejam incorporadas nas escolas, contribuindo para que a temática dos Direitos Humanos se efetive no cotidiano escolar, tornando-o cada vez mais humano, diverso, atrativo, cultural e político.

Mosé (2013, p.83) corrobora esta ideia ao salientar que “o século XXI caminha em direção a uma escola na qual” alunas e alunos sejam ouvidas/os e consideradas/os; uma escola que, de modo efetivo, promova o desenvolvimento e a criticidade, “tendo como alvo a vida em todas as suas dimensões.” Portanto, “[...] precisamos introduzir na escola todos os instrumentos capazes de fazer com que a pessoa aprenda sem perder o humano. O humano é fundamental. [...]” (MOSÉ, 2013, p.146). Nesse horizonte, salientamos a relevância de um currículo intercultural alicerçado nos direitos humanos e em múltiplos saberes que favoreçam o (re)conhecimento das identidades/diferenças e garanta sua expressão, sem preconceitos e segregações.

## REFERÊNCIAS

ACKER, Ana Maria; DE ALMEIDA, Gabriela Machado Ramos. O cinema como vivência dos direitos humanos na escola. **REU-Revista de Estudos Universitários**, v. 43, n. 2, p. 247-260, 2017.

ALMEIDA, Tereza Joelma Barbosa. Abordagem dos temas transversais nas aulas de ciências do ensino fundamental, no distrito

de Areembepe, município de Camaçari-BA. **Candombá-Revista Virtual**, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2006.

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós- Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 5, n. 1, p. 191, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, v. 3. 2018.

CARVALHO, José Sérgio; SESTI, Adriana Pereira; ANDRADE, Julia Pinheiro; SANTOS, Luciano da Silva; TIBÉRIO, Wellington. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 435-445, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, v. 1, p. 171-189, 2002.

FERRETTI, J.; ZIBAS, Dagmar M.; TARTUCE, Gisela Lobo. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-92.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de açafrao**: takes, cuts, close-ups. Belo horizonte: Autêntica, 2017.

MACIEL, Talita Santana. Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as). **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 4, n. 2, p. 43-57, 2016.

MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, gênero e nordestinidade**: o que ensina o forró eletrônico? Orientadora: Marlucy Alves Paraíso. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac; GARCIA, Luiz; MARTINS, India Mara; GUERREIRO, Alexandre; NANCHERY, Clarissa; BENEVIDES, Frederico. **Cadernos do inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói (RJ); EDG, 2016.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. Educação, Direitos Humanos e Prática Docente. **Revista Fórum Identidades**, 2011.

PIERUCCI, Flávio Antônio. Religiões no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; BOTELHO, André. **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

REIS, Darianny Araújo dos. Currículo intercultural crítico na escola: formação que produz diferenças. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, jul./set., p. 135-150, 2017.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 227-234, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil: quando a inclusão combina com exclusão. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; BOTELHO, André. **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOUZA, Elaine de Jesus. **Educação sexual “além do biológico”**: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia. Porto Alegre, 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018.

VALENTE, Gabriela Abuhab; SETTON, Maria Da Graça. Notas etnográficas sobre a religiosidade na escola. **Cadernos Ceru**, v. 25, n. 1, p. 179-196, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. In: WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; RIPOLL, Daniela; BONIN, Iara Tatiana. Estudos Culturais em Educação. **Educação**, v. 38, n. 1, 2015.

XAVIER, Antônio Jeferson Barreto. **O gênero vai à roça**: a presença de professores homens na educação no/do campo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.