

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**SIGNIFICAÇÕES DE CRIANÇAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
SOBRE DIREITOS HUMANOS: RELATOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO**

**CAROLINE POLIDO**



**Rio Claro – SP  
2021**

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**SIGNIFICAÇÕES DE CRIANÇAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
SOBRE DIREITOS HUMANOS: RELATOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO**

**CAROLINE POLIDO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Cristina Fonseca

**Rio Claro – SP  
2021**

P766s Polido, Caroline  
Significações de crianças e professores da educação infantil sobre direitos humanos: relatos de uma pesquisa-ação : relatos de uma pesquisa-ação / Caroline Polido. -- Rio Claro, 2021  
187 p.  
  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro  
Orientadora: Debora Cristina Fonseca  
  
1. Direitos Humanos. 2. Educação Infantil. 3. Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES DE CRIANÇAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE DIREITOS HUMANOS: RELATOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO**

**AUTORA: CAROLINE POLIDO**

**ORIENTADORA: DEBORA CRISTINA FONSECA**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. ANA MARIA KLEIN (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto - SP

Profa. Dra. TATIANE COSENTINO RODRIGUES (Participação Virtual)  
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas - São Carlos / SP

Rio Claro, 02 de fevereiro de 2021

Dedico à Jenifer Cilene, Kauan Peixoto, Kauã Rozário, Kauê Ribeiro, Ágatha Vitória,  
Kethellen Umbelino, João Pedro, Anna Carolina e todas as crianças e adolescentes  
que são vítimas do sistema racista de nossa sociedade.

“O saber não nos torna melhores nem mais felizes, mas a educação pode nos ajudar a nos tornarmos pessoas melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”.

Edgar Morin

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço especialmente à Deus, pelo dom da vida e por iluminar meu caminho durante esta caminhada. Agradeço aos meus pais, Midian e Milton, minha irmã Camila, à Nina, e toda minha família pelos incentivos e apoios constantes que depositaram em mim. Amo vocês!

Ao Kalel, meu companheiro de vida, por todo carinho, compreensão, incentivo, admiração e capacidade de me tranquilizar durante a correria dos semestres. Você acreditou em mim quando nem eu mesma acreditei. Não tenho como demonstrar o quanto sou grata!

Às minhas amigas Carol, Júlia e Jeniffer por todo apoio que sempre me deram. Vocês foram meus presentes da graduação e levarei para sempre comigo. Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa, Tamyres, Cláudia, Lisi, Priscila, Natália, Débora, Juliana C., Juliana D. e Eduardo pelos conhecimentos compartilhados e amizade cultivada. Obrigada por sempre me ajudarem e serem acolhedoras de uma maneira inexplicável.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Débora por toda paciência, dedicação e orientação durante os anos de supervisão na Iniciação Científica, em meu Trabalho de Conclusão de Curso e nessa dissertação. Minha gratidão e admiração eternas.

Às Professoras Doutoras Ana Maria Klein e Aline Sommerhalder por me ampararem nas minhas dúvidas de forma tão delicada e humana na qualificação. Às Professoras Doutoras Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Maria Klein pela contribuição, participação e leitura atenta na versão final desse trabalho.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH, pelos ricos momentos de socialização do conhecimento. Aos membros do Grupo de Pesquisa Educação, Jovens e Violência – JOVEDUC, por todas as reflexões que tanto contribuíram para minha formação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

A escola, como espaço de socialização, formação e transformação humana, assume um importante papel na vida de crianças e adolescentes se fazendo como potente ambiente para tratar sobre direitos humanos. Assim, esse estudo tem como objetivo compreender as significações construídas por crianças e professores da Educação Infantil sobre Direitos Humanos. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, que se utilizou como fonte de coleta de dados questionários e a pesquisa-ação. A análise de dados, por sua vez, foi feita inspirada na Análise de Conteúdo proposto pela Bardin (2009). Os dados da pesquisa demonstraram que a escola é um lugar potencializador para tratar sobre respeito ao outro; masculinidades, desprincesamento, racismo, entre outros que se fundam como temas pertinentes para uma educação que respeite a dignidade humana. A educação em Direitos Humanos é um processo contínuo e que deve ser realizado cotidianamente, se constituindo como parte do currículo e do planejamento dos docentes e sendo pensado para ser colocado em prática ao longo do ano letivo. Assim caminharemos para um mundo mais igualitário e justo, promovendo um ambiente favorável à humanização e à educação para cidadania.

**Palavras-chave:** Educação. Direitos Humanos. Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

The school, as a space for socialization, training and human transformation, assumes an important role in the lives of children and adolescents, making it a powerful environment to deal with human rights. Thus, this study aims to understand the meanings constructed by children and teachers of Early Childhood Education on Human Rights. It is, therefore, a qualitative study, which is used as a source of data collection for questionnaires and action research. The data analysis, in turn, was made inspired by the Content Analysis proposed by Bardin (2009). The research data showed that the school is an empowering place to deal with respect for the other; masculinities, disengagement, racism, among others that are founded as relevant themes for an education that respects human dignity. Education in Human Rights is an ongoing process that must be carried out daily, constituting part of the curriculum and planning of documents and being thought to be put into practice throughout the school year. Thus, we will walk towards a more egalitarian and fair world, promoting an environment favorable to humanization and education for citizenship.

**Key-words:** Education. Human rights. Child education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – A Cortina dos Direitos Humanos .....                     | 56 |
| Figura 2 – Combinados .....                                         | 57 |
| Figura 3 – Cabe todo mundo na escola? – Os Leões .....              | 59 |
| Figura 4 – Cabe todo mundo na escola? – Os Dinossauros .....        | 59 |
| Figura 5 – Árvore dos Sentimentos dos Leões .....                   | 61 |
| Figura 6 – Árvore dos Sentimentos dos Dinossauros .....             | 61 |
| Figura 7 – Montagem do quebra-cabeça .....                          | 63 |
| Figura 8 – Como é minha outra metade? .....                         | 65 |
| Figura 9 – Teatro “Malala, a menina que queria ir pra escola” ..... | 66 |
| Figura 10 – Registros da história de vida de Malala .....           | 67 |
| Figura 11 – João e Joana dos Leões .....                            | 68 |
| Figura 12 – João e Joana dos Dinossauros .....                      | 68 |
| Figura 13 – Você pode ser o que quiser .....                        | 70 |
| Figura 14 – Você pode ser o que quiser .....                        | 70 |
| Figura 15 – Livros produzidos pelos alunos .....                    | 72 |
| Figura 16 – Brincadeira africana Mamba e Boneca Abayomi .....       | 75 |
| Figura 17 – Crianças escolhendo sua cor .....                       | 77 |
| Figura 18 – Cartaz - Qual é a cor da minha pele? .....              | 78 |
| Figura 19 – Jogo da Memória do ECA .....                            | 81 |
| Figura 20 – Desenho Os Leões .....                                  | 82 |
| Figura 21 – Desenho Os Dinossauros .....                            | 82 |
| Figura 22 – Desenho Os Dinossauros 2 .....                          | 83 |

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| Figura 23 – Grupo 1 – Professores .....      | 85  |
| Figura 24 – Grupo 2 – Professores .....      | 86  |
| Figura 25 – Grupo 3 – Professores .....      | 87  |
| Figura 26 – Grupo 4 – Professores .....      | 88  |
| Figura 27 - Categorias de análise .....      | 101 |
| Figura 28 – Como é minha outra metade? ..... | 139 |
| Figura 29 – Como é minha outra metade? ..... | 140 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                      | <b>10</b> |
| <br><b>2 A CONQUISTA HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS .....</b>                                  | <b>15</b> |
| 2.1 A LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS AO LONGO DA HISTÓRIA .....                                   | 15        |
| 2.2 OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL .....                                                        | 21        |
| 2.2.1 Das bases da exclusão de direitos à reformatização da democracia .....                   | 21        |
| 2.2.2 Os Direitos Humanos hoje .....                                                           | 24        |
| 2.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL .....                                             | 26        |
| 2.4 A CONQUISTA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL .....                                           | 31        |
| 2.4.1 A Revolução Industrial como processo gerador .....                                       | 31        |
| 2.4.2 Do surgimento das creches no Brasil à Educação Infantil como direito da<br>criança ..... | 33        |
| 2.4.3 Por que trabalhar EDH na Educação Infantil? .....                                        | 34        |
| <br><b>3 A PESQUISA .....</b>                                                                  | <b>38</b> |
| 3.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO .....                                                     | 38        |
| 3.2 PERCURSO METODOLÓGICO .....                                                                | 39        |
| 3.2.1 Etapas da pesquisa .....                                                                 | 39        |
| 3.2.2 Lócus e participantes da pesquisa .....                                                  | 41        |
| 3.2.3 Instrumentos e técnicas .....                                                            | 42        |
| 3.2.4 Aspectos éticos .....                                                                    | 45        |
| 3.2.5 Coleta de dados .....                                                                    | 47        |
| 3.2.5.1 Crianças .....                                                                         | 47        |
| 3.2.5.2 Professores .....                                                                      | 49        |
| 3.3 ANÁLISE DOS DADOS .....                                                                    | 50        |
| <br><b>4 AS OFICINAS .....</b>                                                                 | <b>52</b> |
| 4.1 AS CRIANÇAS .....                                                                          | 52        |
| 4.1.1 Oficina 1 - Acolhimento e Vínculo .....                                                  | 55        |
| 4.1.2 Oficina 2 - Que direitos toda criança tem? .....                                         | 57        |
| 4.1.3 Oficina 3 – Diversidades .....                                                           | 58        |
| 4.1.4 Oficina 4 – Apelidos .....                                                               | 60        |
| 4.1.5 Oficina 5 - Respeito às diferenças/ Auto estima .....                                    | 62        |
| 4.1.6 Oficina 6 – Respeito às diferenças / Auto estima .....                                   | 64        |
| 4.1.7 Oficina 7 - Direito à Educação/ Violência contra a mulher .....                          | 66        |
| 4.1.8 Oficina 8 - Machismo/ Estereótipo de gênero .....                                        | 67        |
| 4.1.9 Oficina 9 - Representatividade e empoderamento feminino .....                            | 69        |
| 4.1.10 Oficina 10 – Os sentimentos .....                                                       | 70        |
| 4.1.11 Oficina 11 - Consciência Negra .....                                                    | 72        |
| 4.1.12 – Oficina 12 – Existe lápis cor de pele? .....                                          | 75        |
| 4.1.13 Oficina 13 – O ECA para crianças .....                                                  | 78        |
| 4.1.14 Oficina 14 – Que direitos toda criança tem? .....                                       | 81        |
| 4.2 OS PROFESSORES .....                                                                       | 83        |
| 4.2.1 Oficina 1 - Olhar dos professores acerca da EDH .....                                    | 84        |
| 4.2.2 Oficina 2 - Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos .....                   | 84        |
| 4.2.3 Oficina 3 - O machismo e o estereótipo de gênero .....                                   | 89        |

|                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2.4 Oficina 4 - Olhar dos professores acerca da EDH ..... | 94         |
| 4.3 A FAMÍLIA .....                                         | 97         |
| 4.3.1 Encontro inicial com as famílias .....                | 98         |
| 4.3.2 Durante a Educação em Direitos Humanos .....          | 98         |
| 4.3.3 Encontro final com as famílias .....                  | 99         |
| <b>5 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>                            | <b>100</b> |
| 5.1 RESPEITO AO OUTRO .....                                 | 101        |
| 5.1.1 Incivilidades no ambiente escolar .....               | 101        |
| 5.1.2 Respeito mútuo e direitos humanos .....               | 105        |
| 5.2 GÊNERO .....                                            | 107        |
| 5.2.1 Estereótipos, masculinidades e machismo .....         | 107        |
| 5.2.2 Desprincesamento .....                                | 120        |
| 5.3 FAMÍLIAS .....                                          | 127        |
| 5.3.1 Novos arranjos e dinâmicas familiares .....           | 127        |
| 5.3.2 Educação é dever de quem? .....                       | 131        |
| 5.4 RACISMO .....                                           | 134        |
| 5.4.1 A escravidão .....                                    | 135        |
| 5.4.2 A construção positiva da identidade negra .....       | 138        |
| 5.4.3 A educação antirracista .....                         | 146        |
| 5.5 CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS .....                      | 151        |
| 5.5.1 Reconhecimento de direitos.....                       | 151        |
| 5.5.2 EDH nas escolas .....                                 | 156        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                         | <b>166</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                    | <b>171</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                      | <b>180</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse por essa temática teve início durante o período de estágio supervisionado (2016) obrigatório do curso de Pedagogia, realizado em uma escola de periferia no interior do estado de São Paulo. Nesse estágio, pude compreender um pouco da vivência do cotidiano escolar, além de como eram as relações entre professores, funcionários e crianças. Diante de dificuldades frente aos conflitos existentes, a escola parecia não saber como lidar com esses desafios, o que me gerou muita inquietação.

Somado a isso, a minha trajetória durante os quatro anos do curso de graduação contribuiu para o interesse e o envolvimento com o tema. O Curso de Extensão “ECA e Educação” da Unesp/Rio Claro, me propiciou aprendizagens e reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; o Projeto de Extensão “Medidas socioeducativas e déficit educacional”, em que auxiliei crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem que eram atendidas por um CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) de uma cidade do interior paulista; e as três Iniciações Científicas em que pesquisei acerca do contexto sociofamiliar de adolescentes que haviam cometido ato infracional; além do trabalho de conclusão de curso desenvolvido, que buscou pesquisar a relação escola-família e suas (im)possibilidades de aproximação.

Nessa trajetória, o que mais me inquietava era o não reconhecimento das crianças e adolescentes pobres como sujeitos de direitos, nos diferentes espaços em que estive. Frente isso, diante da importância e da motivação em estudar o tema, busquei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos - GEPEPDH, da Unesp de Rio Claro, o qual faço parte há 7 anos, a discussão do presente tema com os colegas e as questões inquietantes. O tema, que inquietava não somente a mim mas à diferentes colegas, resultou no envolvimento de diversos pesquisadores em uma pesquisa maior, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, sendo desenvolvida a Educação em Direitos Humanos, respectivamente, em duas etapas da Educação Básica e em uma modalidade de ensino.

De acordo com as Nações Unidas, existem no total trinta (30) direitos humanos, que estão normalmente agrupados e podem ser encontrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU. No entanto, fazer com que essa declaração se torne realidade, ainda é um desafio.

O Documentário produzido pela United for the Human Rights ([20-?]) aponta dados de desigualdade e injustiça presentes em nossa sociedade nos dias de hoje. A partir disso, questiona-se: se as pessoas têm direito à alimentação e abrigo, por que 16 mil crianças morrem de fome todos os dias? Uma a cada 5 segundos. Se as pessoas têm direito à liberdade de expressão, por que milhares estão aprisionadas por dizerem o que pensam? Se as pessoas têm direito à educação, por que mais de 1 bilhão de adultos são incapazes de ler? Se a escravidão foi realmente abolida, por que 27 milhões de pessoas ainda estão escravizadas hoje?

Muito se discute acerca dos Direitos Humanos em nosso país e como ao longo do tempo os mesmos vêm sendo vistos pela sociedade. O descompromisso do Estado, além da negligência e ignorância frente às deturpações do governo evidenciam a falta de conhecimento a respeito do tema e a manipulação da mídia frente a ideais apresentados distorcidamente.

De acordo com Dallari (1998) 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 sua prática.

Entende-se, portanto, a Educação em Direitos Humanos como estabelecida no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), tal qual é consequência do compromisso do Estado com a efetivação dos direitos humanos e de uma construção histórica de nossa sociedade. Esse documento marco determina o início da Educação em Direitos Humanos no Brasil como política de estado. Assim, busca-se uma educação alicerçada em um projeto de sociedade fundamentada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social, e que também construa e implemente uma cultura de direitos humanos, a qual pode ser aprendida e vivida em nosso cotidiano.

A educação em direitos humanos orienta a formação do sujeito de direitos,

articulando suas dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, PNEDH, 2007).

Assim, a educação em direitos humanos, segundo o PNEDH (2007) estabelece que deve-se compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para sua proteção, desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos e, desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. Deve-se deixar claro, desse modo, que a EDH é um processo sistemático, ou seja, não é um ponto de chegada, mas um caminho a ser percorrido.

Concebe-se a escola então como local privilegiado para dialogar sobre desigualdades e diferenças, sendo um espaço em que nos constituímos como seres humanos, aprendendo a respeitar, ajudar uns aos outros e proteger aqueles que precisam. Assim como previsto nas Diretrizes (2012), levar os conhecimentos sobre direitos humanos para dentro das escolas, em termos de formação continuada, é um desafio. Desafio este que propusemos realizar nesta pesquisa.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) estabelecem:

Art. 2º § 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 (BRASIL, DNEDH, 2012).

Assim, as DNEDH (2012) apontam que a EDH deve ser realizada de modo transversal, tendo que ser considerada na construção dos Projetos Políticos-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 das escolas.

Neste contexto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de serem introduzidos temas e discussões acerca dos direitos humanos nas escolas, de forma planejada e eficiente, buscando uma escola mais ética, humana, sem preconceitos, discriminações e violências, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. De todo modo, aponta-se para uma necessidade maior em se trabalhar com a educação infantil, visto que as crianças dessa etapa da educação básica estão construindo sua autonomia moral e intelectual, portanto, elas estão começando a se apropriar das regras e convenções sociais da nossa sociedade através da escola e no contexto familiar. Porém, é na escola que a criança pode questionar e compreender de forma mais ampla e diferenciada, diversa e justa. Deste modo, é necessário enxergar a educação infantil como uma etapa potente para tratar sobre essas questões, deixando de lado o pré-conceito de que as crianças são pequenas para entender sobre os temas propostos.

É necessário destacar a relevância social e científica de uma pesquisa que busque investigar esta temática, visando que o conhecimento em Direitos Humanos nos remete à consciência sobre nossos direitos como seres humanos, fazendo-nos, ainda, refletir sobre a exclusão, desigualdade e opressões sociais que podemos estar submetidos em algum momento de nossa existência social. Mais ainda, que tome como referência uma Educação para a autonomia. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam mostrar algumas práticas que auxiliam na compreensão acerca da Educação em Direitos Humanos, mostrando a importância de avançarmos nestas questões e a necessidade de se iniciar a formação com crianças pequenas.

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender as significações construídas por crianças e professores da Educação Infantil sobre Direitos Humanos. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou analisar como oficinas de Educação em Direitos Humanos contribuem para a compreensão dos Direitos Humanos na Educação Infantil; Investigar quais temáticas contribuem e se destacam para a Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil; Analisar se a intervenção através da pesquisa-ação contribuiu para a realização da Educação em Direitos Humanos.

Esse texto foi organizado da seguinte forma: na **primeira** seção, constitui-se a introdução. Na **segunda** seção é abordada a conquista histórica dos direitos humanos. Nela, discorremos sobre a luta pelos direitos humanos ao longo da

história; os Direitos Humanos no Brasil, desde às bases da exclusão de direitos à reformalização da democracia e, como se dá os Direitos Humanos hoje em nosso país; a Educação em Direitos Humanos no Brasil e a conquista do direito à Educação Infantil, abordando desde a Revolução Industrial ao surgimento das creches no Brasil, assim como a importância de se trabalhar Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil.

Feito esse resgate bibliográfico, apresentamos então, a **terceira** seção, sendo a seção metodológica, em que se apresenta a perspectiva teórico-metodológica de base nesta pesquisa, que se fundamenta na perspectiva Histórico-Cultural, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados, em que foram utilizados os questionários e a pesquisa-ação.

Após, apresentamos a **quarta** seção, sobre as oficinas realizadas. Nela, são descritas os materiais utilizados e como as oficinas foram feitas. Em seguida, a **quinta** seção, sendo a seção de análise propriamente dita. Nela são apresentadas as cinco categorias de análise, sendo: Respeito ao outro; Gênero; Famílias; Racismo; e Cultura dos Direitos Humanos. Após a organização e análise dos dados, buscou-se compreender as significações construídas por crianças e professores da Educação Infantil sobre Direitos Humanos. E por fim, na **sexta** seção, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

## 2 A CONQUISTA HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS

### 2.1 A LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS AO LONGO DA HISTÓRIA

Para pensar acerca dos Direitos Humanos é necessário pontuar que as concepções são variáveis de acordo com a posição politico-ideológica que se tenha como ponto de partida. Apesar de algumas pessoas apresentarem o conceito como único, a ausência de uniformidade não é apenas conceitual, mas é uma disputa política.

Há quem diga que todos os direitos são humanos, visto que somente seres humanos são capazes de serem sujeitos e de terem seus interesses regulamentados e resguardados pelo Estado. Há também, quem afirme que todos os direitos se referem aos seres humanos, pois são enunciados por leis da natureza humana. (DORNELLES, 2006). Todavia, nem todos os seres humanos, durante a história da humanidade, foram considerados como tal e nem tiveram seus direitos reconhecidos. Um exemplo é a escravidão, que aconteceu em diferentes momentos da história da humanidade, como depois da Antiguidade e, ainda nos dias de hoje, continuamos a ter escravidão modernamente. Assim, a escravidão se apresenta como não validação do ser humano dignamente.

Concordamos com o autor Pequeno (2001) quando o mesmo funda suas ideias em que, os direitos humanos tem por objetivo assegurar o exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção da sua existência.

“Trata-se, portanto, daqueles direitos considerados fundamentais, que tornam os homens iguais, independentemente do sexo, nacionalidade, etnia, classe social, profissão, opção política, crença religiosa, convicção moral, orientação sexual e identidade de gênero.” (PEQUENO, 2001, p.1).

Eles são essenciais para que tenhamos uma vida digna.

Pontuamos nesta seção alguns acontecimentos que ocorreram ao longo da história para pensarmos a construção dos direitos humanos, fazendo uma síntese deste trajeto com destaque para alguns acontecimentos centrais.

Para iniciar, pontua-se a existência de duas realidades diferentes afirmadas por Tosi (2005), as quais são a existência do direito e a existência dos direitos humanos. O direito existe desde que a humanidade passou a ter um Estado, ou seja, quando começaram a se formar as primeiras civilizações. Os direitos humanos,

no entanto, são modernos e ocidentais e nascem em um período histórico e civilização definidos, na Europa a partir do século XVI/XVII.

A história dos Direitos Humanos tem como referência temporal a Modernidade, tal qual marcou esse período pelas grandes descobertas geográficas dos séculos XV/XVI até a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), com ênfase na expansão da civilização européia. Um grande fenômeno macro-histórico que envolveu todo o processo de universalização dos direitos humanos foi a criação do mercado mundial, o qual se destacou desde o tráfico de escravos em larga escala até os contemporâneos processos de globalização econômica e financeira. Assim, é possível observar uma relação da história conceitual com a história social e acontecimentos sociais, os conflitos religiosos, econômicos, culturais e políticos e as lutas que fazem parte do processo de afirmação histórica dos direitos (TOSI, 2005).

Os direitos humanos, tal como concebemos atualmente, tem suas bases nas Revoluções Burguesas, dos Séculos XVII e XVIII. As Revoluções Burguesas clamavam pela limitação do poder absoluto do clero e da nobreza, reivindicando uma maior representação política. O Estado resumia-se a garantir os direitos individuais através da lei sem intervir ativamente na sua promoção. “Por isto, estes direitos são chamados de direitos de liberdade negativa, porque têm como objetivo a não intervenção do Estado na esfera dos direitos individuais” (TOSI, 2005, p. 120). Essa foi a primeira geração de direitos.

Não podemos esquecer que uma grande parte da humanidade permanecia excluída dos direitos, visto que as várias declarações existentes não consideravam os escravizados como titulares de direitos. A escravidão foi instituída na época Moderna, em uma forma mais brutal e sem justificativa, enquanto se contrastava com a doutrina de liberdade e igualdade natural de todos os homens da tradição cristã. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa, não consideravam as mulheres como sujeitas de direitos iguais aos Homens.

Vê-se que, “em todas essas sociedades, o voto era censitário e só podiam votar os homens adultos e ricos; as mulheres, os pobres e os analfabetos não podiam participar da vida política” (TOSI, 2005, p. 121). Ressalta-se que os liberais não tinham comprometimento com a democracia e apenas reconheciam as

condições de exercitar absolutamente os direitos políticos ao cidadão de bem, reconhecidos por eles apenas como o cidadão que possuía alguma posse.

O movimento histórico da classe trabalhadora do século XIX e XX exige a ampliação e universalização dos direitos “burgueses”, por meio da luta pela expansão da cidadania, ou seja, pela expansão dos direitos civis e políticos ao conjunto de cidadãos. Assim, as liberdades individuais passam a ser a base do Estado, tendo o mesmo a obrigação de proteger bens e a liberdade dos cidadãos como um todo, como liberdade de ir e vir, liberdade de expressão e direitos políticos e permitir a efetiva participação de todos os cidadãos à vida e ao “bem estar” social.

Existem autores que colocam a segunda geração como os direitos políticos. Quando estes começam a estender aos trabalhadores e deixam de ser apenas direitos dos proprietários, esses querem uma intervenção mínima do Estado, enquanto os trabalhadores estão reivindicando direitos sociais. Então, tem-se um novo papel do Estado, que é um Estado promotor dos direitos sociais, o qual é fundamental para pensarmos na conquista dos Direitos Humanos. Os direitos políticos são essenciais pois foi com a conquista do voto dos trabalhadores que os direitos sociais passaram a ser reivindicados. Assim, o papel do Estado deixa de ser apenas em relação a direitos “negativos” e passa a assumir direitos “positivos”.

Até então, as revoluções burguesas garantiam apenas os direitos de homens, brancos e proprietários. Duas guerras mundiais eclodiram. Grande parte delas pela ambição por poder e riqueza de alguns homens e pelo desprezo pelos direitos humanos. Hitler exterminou metade da população judaica da terra em campos de concentração. Ao todo, foram 9 milhões de pessoas mortas e outros milhões sofreram devastadoramente, perdendo seus entes queridos e tendo que suportar “privações, a anulação da liberdade e graves ferimentos, além do terror dos bombardeios e dos combates e a perda de tudo que possuíam” (DALLARI, 1998, p. 72). Nunca, em toda a história, os direitos humanos estiveram tão próximos da extinção. E nunca a população estava tão ansiosa, desesperada e necessitada por uma mudança para que se garantisse, de alguma forma, a dignidade e os direitos básicos desse povo.

A segunda guerra mundial, no entanto, não poupou os homens, brancos e proprietários, e isso gerou certa comoção. Outros genocídios na história da

humanidade praticado contra as minorias étnicas não causaram comoção internacional, por exemplo, com populações indígenas e africanas dizimadas. Porém, quando se atingiu essa classe, que sempre tiveram seus direitos resguardados, isso evidencia que nem mesmo estes estavam a salvo de políticas racistas, preconceituosas e genocidas. Assim, têm-se a Liga das Nações que se transforma na Organização das Nações Unidas – ONU (1945), passando a olhar para todos os grupos.

Em meados do século passado, acontece um marco para a afirmação histórica dos direitos humanos, que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). A DUDH tem como fundamento a dignidade humana, como uma característica interna aos indivíduos, comum a todos. Dessa maneira, reafirma o conjunto de direitos das revoluções burguesas, os direitos de liberdade ou direitos civis e políticos, e os estende à sujeitos que estavam anteriormente excluídos: proibindo a escravidão, proclamando os direitos das mulheres, defendendo os direitos de estrangeiros, dentre outros. Afirma os direitos de igualdade, ou direitos econômicos e sociais e os estende aos direitos culturais. (TOSI, 2005, p. 19).

A DUDH é uma carta de intenções. Quando um país se torna signatário, compromete-se junto à comunidade internacional na proteção e promoção dos direitos humanos. Os pactos advindos das declarações, sendo o primeiro dos direitos civis e políticos e o segundo dos direitos sociais, econômicos e culturais, no Brasil, são votados na Câmara e no Congresso e têm-se maioria dos votos, ganhando força e poder constitucional.

A DUDH é composta por trinta (30) artigos que estabelecem fortemente os direitos de que: somos livres e iguais em dignidade e direitos; direito à liberdade; direito à vida; é proibida a escravidão; ninguém será submetido à tortura, tratamentos cruéis ou desumanos; direito ao reconhecimento de sua personalidade jurídica; direito à igual proteção da lei; direito à recurso efetivo para as jurisdições nacionais competentes contra atos que violem direitos fundamentais reconhecidos; ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado; direito, em plena igualdade, de ser julgado por um tribunal independente e imparcial; direito de não ser condenado por ações ou omissões que no momento da prática não constituía ato delituoso; ninguém sofrerá intromissões arbitrárias a sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência; direito de abandonar e

regressar ao seu país; toda pessoa sujeito à perseguição tem o direito de procurar e beneficiar-se de asilo em outro país; direito à uma nacionalidade; direito de casar e constituir família, sem restrição de raça, nacionalidade ou religião; direito à propriedade; direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; direito à liberdade de opinião e de expressão; direito à liberdade de reunião e de associações pacíficas; direito à acesso às funções públicas de seu país; direito à segurança social; direito ao trabalho e à livre escolha do trabalho; direito à repouso e ao lazer; direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar; direito à educação, pública e gratuita; direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade; direito à que reine, no plano social e internacional, uma ordem capaz de tornar efetivo os direitos e liberdades anunciados na declaração. A declaração ainda estabelece que o indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento e, nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver qualquer Estado ou de praticar algum ato destinado a destruir os direitos e liberdades enunciados.

Dessa forma, a partir da declaração, foram realizadas diversas conferências, pactos e protocolos internacionais. Segundo Tosi (2005), a quantidade de direitos se desenvolve a partir de três tendências: universalização, pois, em 1948 apenas 48 Estados aderiram à DUDH e hoje atinge quase todas as nações do mundo, totalizando 184 países; multiplicação, visto que a ONU nos últimos cinquenta anos ampliou os meios que deveriam ser defendidos, como a natureza e o meio ambiente, a identidade cultural dos povos e das minorias, o direito à comunicação e a imagem, etc.; e a diversificação ou especificação, quando a pessoa humana deixa de ser genérica e abstrata e passa a ser vista em sua especificidade, “como mulher, criança, idoso, homossexual, etc” (TOSI, 2005, p. 21).

Ou seja, depois da Declaração, outros direitos foram conquistados. O mundo em que vivemos hoje é diferente do mundo de 1948, visto que hoje enfrentamos outros problemas que anteriormente não estavam previstos na declaração, como: a água, o cyberbullying, os direitos ambientais, entre outros. Ainda, cabe ressaltar que a DUDH trata do ser humano como um ser genérico, e esse termo não abrange e consegue enfrentar as desigualdades sofridas por grupos específicos, como as mulheres, as crianças, os negros, os indígenas, etc.

Os direitos humanos, para fins de compreensão dos mesmos, são divididos em gerações. A primeira geração inclui os direitos civis e políticos. Estes são os únicos direitos que podem ser exigidos em um tribunal e, por esse motivo, se referem a uma aplicação imediata. A segunda geração de direitos inclui os direitos econômicos, sociais e culturais. Estes não podem ser exigidos em tribunal, e por isso são de aplicação progressiva, ou seja, gradativa (TOSI, 2005).

A terceira geração de direitos inclui os direitos a uma nova ordem internacional, na qual se visa uma nova concepção da ordem internacional baseada na ideia de uma solidariedade entre os povos. A quarta geração, que é uma categoria nova de direitos, diz respeito aos direitos das gerações futuras, ao afirmar que criariam “um compromisso de deixar o mundo em que vivemos melhor” (TOSI, 2005, p. 23).

A quarta geração ainda gera debates acerca de sua real existência. Bonavides (2006), todavia, afirma e aponta para os desdobramentos técnicos e éticos que surgem como consequência dos avanços da ciência. Ainda pontua que:

A globalização política neoliberal caminha silenciosa, sem nenhuma referência de valores. (...) Há, contudo, outra globalização política, que ora se desenvolve, sobre a qual não tem jurisdição a ideologia neoliberal. Radica-se na teoria dos direitos fundamentais. A única verdadeiramente que interessa aos povos da periferia. Globalizar direitos fundamentais equivale a universalizá-los no campo institucional. (...) A globalização política na esfera da normatividade jurídica introduz os direitos de quarta geração, que, aliás, correspondem à derradeira fase de institucionalização do Estado social. São direitos de quarta geração o direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo. Deles depende a concretização da sociedade aberta do futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência. (...) ... os direitos da primeira geração, direitos individuais, os da segunda, direitos sociais, e os da terceira, direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz e à fraternidade, permanecem eficazes, são infra-estruturais, formam a pirâmide cujo ápice é o direito à democracia (BONAVIDES, 2006, p. 571-572).

Recentemente, Bonavides ressaltou em diversos debates científicos (IX Congresso Íbero-Americano e VII Simpósio Nacional de Direito Constitucional, realizados em Curitiba/PR, em novembro de 2006, bem como II Congresso Latino-Americano de Estudos Constitucionais, realizado em Fortaleza/CE, em abril de 2008) (MARANHÃO, 2009, p.14) a possibilidade de existir uma quinta geração de direitos fundamentais. Frente aos últimos acontecimentos, como bem pontua

Maranhão (2009) como o atentado terrorista em solo norte-americano, 11 de setembro, “vê-se a urgência em falar-se de um direito à paz”.

Também é necessário ressaltar a preponderante crítica feita pelo autor Boaventura de Souza Santos, de que a concepção de Direitos Humanos Universais é eurocêntrica. Se pensarmos a partir do enfoque histórico-geográfico, vê-se que os direitos humanos nascem das lutas políticas europeias e de suas respectivas reivindicações. Santos e Chauí (2013) afirmam que a universalidade não contempla os povos da América, por exemplo: indígenas e africanos. Dessa maneira, é possível observar que tivemos avanços ao longo da história acerca da fundamentação e da garantia dos direitos humanos, mas ainda é preciso avançar para uma universalidade que, de fato, saia do eurocentrismo e contemple a todos.

## 2.2 OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

### 2.2.1 Das bases da exclusão de direitos à reformatização da democracia

A estruturação e construção da cidadania no Brasil percorre um longo processo ao longo da história, processo esse que está longe de ser alcançado e que nunca será finalizado, pois “a cada período histórico, se acresce de novos conteúdos econômicos, sociais, políticos, culturais, que são colocados ao exercício da Cidadania” (CITTADINO; SILVEIRA, 2005, p.135).

Segundo Cittadino e Silveira (2005), a cidadania e os direitos do cidadão no Brasil começam a ser pensados no encadeamento de descolonização do país, realizando críticas ao Antigo Regime metropolitano pela excessiva concentração de poder; manutenção de privilégios de certos grupos sociais, como comerciantes portugueses monopolistas e os administradores metropolitanos; a limitação à liberdade de expressão, econômica e o sistema de monopólios comerciais. A separação do Brasil não resultou de uma luta política ou de guerras, como as já vistas, mas sim de um acordo político entre as elites coloniais e a dinastia de Bragança.

Via-se, dessa maneira, alguns limites impostos à democracia. Os escravizados ficaram excluídos do corpo político, pois não eram considerados sujeitos de direito. Outra restrição foi a distinção entre cidadãos (possuíam direitos civis) e cidadãos ativos (possuíam direitos civis e políticos). Havia também um sistema eleitoral baseado na renda de cada pessoa, a qual não teriam acesso aos

direitos políticos quando não atingisse o limite de renda exigido. Também, não se votava diretamente para a senatoria, mas votava-se em uma lista que depois era votada pelo Imperador.

A partir de então, buscou-se formas para democratização do Estado. Quando o Brasil se autonomizou politicamente de Portugal e foi estruturado o Estado, aconteceu então a divisão de poderes em Executivo, Legislativo, Judiciário e Moderador, no qual esse último era exercido pelo Imperador, o qual já tinha o Poder Executivo. Dessa forma “ocorre uma distorção na pretensa democracia, uma vez que o poder se mantinha concentrado nas mãos de uma só pessoa” (CITTADINO; SILVEIRA, 2005, p. 139)

O período regencial, que durou de 1831 à 1840, também foi centro de debates e discussões sobre a disputa entre os diferentes projetos de como estruturar o poder do Estado. Além de grande violência física, segundo Cittadino e Silveira (2005), esse período foi marcado por profunda violência simbólica, a qual era expressa em estigmas e preconceitos.

Em 1850, foi abolido o tráfico de escravos no país. O fim da escravidão, em 1888, simboliza o grande preconceito étnico existente, visto que os ex-escravizados nunca estiveram no mundo do trabalho, ficando sem nenhuma alternativa política de sobrevivência em liberdade.

Vê-se nesse momento histórico grande insatisfação com o regime centralizado e a proposta de um novo modelo político, a República Federalista. No entanto, o voto censitário se tornou ainda mais restritivo, pois a renda mínima foi elevada. Além disso, eram exigidas provas de que o eleitor sabia ler e escrever, o que eliminava os analfabetos da participação política e as mulheres continuavam excluídas do processo político eleitoral.

O cerceamento aos direitos políticos da população não foi o principal obstáculo ao exercício da cidadania na República:

A cidadania continuaria a sofrer sérios obstáculos mesmo que o direito ao voto tivesse sido ampliado, uma vez que os direitos civis, a categoria básica dentre os direitos humanos, também não eram extensivos a todas as parcelas da população (CITTADINO; SILVEIRA, 2005, p. 147).

A alteração do quadro restritivo da cidadania só decorreu após a Revolução de 1930, com a introdução da legislação trabalhista e social. Em 1932, o novo

Código Eleitoral estabelecia o voto secreto, criando a justiça eleitoral, a implementação do voto universal, estendendo o voto às mulheres. Porém, os analfabetos continuavam impedidos de votar. Com o país em um regime ditatorial varguista, em 1937, aboliu-se as instâncias legislativo-eleitorais.

O Estado Novo, ao não universalizar os direitos trabalhistas a todas as categorias de trabalhadores, impunha um grande limite ao pleno exercício da cidadania no país. Em 1945, com a queda de Getúlio Vargas, inaugura-se um novo período na vida política nacional, constituindo a primeira experiência democrática vivenciada. A nova constituição assegurou o respeito aos direitos civis e políticos, porém manteve a proibição ao voto do analfabeto, que ainda representava mais da metade da população (CITTADINO; SILVEIRA, 2005). Os trabalhadores rurais começam então a reivindicar direitos civis, políticos e sociais que nunca lhes haviam sido concedidos. A mobilização das massas rurais e urbanas dava indícios de que iria fugir do controle das elites.

Em 1964, temos a ditadura militar e a cassação de direitos civis. Nesse período, entre 1964 e 1985, vemos uma forte luta pelos direitos civis e políticos em um momento sombrio, marcante e extremamente violento da história de nosso país. O Brasil passou então a ser governado por militares, que buscavam atender aos interesses do grande capital nacional e internacional. Mondaini (2009) aponta que a “modernização conservadora” instituída no ano de 1930 toma novo estímulo, passando a ter um cenário político ideal para o seu desenvolvimento com a deflagração do golpe de estado de 1964 e a consequente implantação do regime ditatorial promovido pelos militares.

É preponderante lembrar que esse foi um momento de resistência e grande luta da população em defesa aos direitos civis e políticos violados da sociedade brasileira, parecendo mostrar a necessidade de ter garantido na totalidade os direitos humanos dos seus cidadãos. O movimento “Diretas Já” em pró do “retorno das eleições diretas para a presidência da República, entre 1983 e 1984, foi, em termos numéricos, o maior movimento cívico da história brasileira” (MONDAINI, 2009, p. 86). Vê-se, neste período ditatorial, a censura às diversas formas de expressão artística e cultural, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar.

A partir de então, o caminho do país em direção à democracia política se deu de forma gradual.

Em 1988, foi elaborada uma nova Constituição, a mais avançada em termos políticos e sociais da história do país; em 1989, através de eleições diretas, a população elegeu o primeiro presidente do país desde o golpe de 1964; e, em 1993, esta mesma população saiu às ruas para forçar o impedimento deste presidente, que demonstrou ser totalmente inadequado para o cargo para o qual foi eleito. (CITTADINO; SILVEIRA, 2005, p. 160).

A Constituição Federal (1988), também conhecida como uma constituição cidadã, é uma legislação de grande marco na conquista de direitos do país. Através dela foram conquistadas as eleições diretas, a qual foi um grande passo para a construção de uma sociedade democrática. Em seu Art. 5 estabelece que:

Art 5: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

De acordo com Dallari (2007, p.29), a Constituição de 1988:

[...] foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia de todo o povo e foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que condenava à exclusão e à marginalidade.

Vê-se que essa lei estabelece ideais indispensáveis acerca dos fundamentos dos Direitos Humanos, pautados em ações que visem uma sociedade democrática. A Constituição também estabelece que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família promovê-la pensando no pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania, o que é fundamental também para caminhar para uma sociedade pautada em direitos humanos.

### 2.2.2 Os Direitos Humanos hoje

O Brasil passa a integrar a Organização das Nações Unidas – ONU já em sua fundação, em 1945, e se tornou signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, o que coloca o desafio de garantia dos direitos fundamentais a

todas as pessoas e, de forma mais específica, também se comprometeu com a garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes, ao aprovar o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, já mencionada nesta seção e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), se funda um marco legal e regulatório dos direitos das crianças e dos adolescentes, com o objetivo integral de proteção à esses. Com o ECA, a escola passa a ser encarada como espaço de realização de direitos, compondo o sistema de garantia de direitos<sup>1</sup>. Isso exige das instituições uma articulação e comunicação com os órgãos de promoção, defesa e controle social para que esses direitos das crianças e adolescentes de fato sejam efetivos. Além de inúmeros avanços, o estatuto destaca a obrigatoriedade da sociedade em proteger as crianças e adolescentes de toda forma de negligência, discriminação, exploração, opressão e violência. Desta forma, o Brasil assumiu o desafio de formação e concretização dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, assim como trabalhar para a superação de condições desiguais, com respeito às diferenças entre todos os cidadãos brasileiros.

Todavia, o Brasil se compromete com a garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes, mas parece não conseguir garanti-los de fato. Segundo Adorno e Mesquita (1999), é nítido a violação do direito fundamental à vida e é possível observar obstáculos sociais e políticos que impedem a universalização para que a garantia desses direitos aconteça de fato para todos. As últimas décadas estão marcadas por uma preocupação social acerca da vida de segmentos jovens de nossa sociedade, em especial oriundos das classes populares que vivem em condições de vida precárias. Vemos que apesar das leis vigentes, ainda temos um longo caminho a trilhar para que se cumpra de fato o que está na lei e que tenhamos todos os direitos garantidos, em especial, as crianças e adolescentes de todo o Brasil, responsabilidade esta da família, da sociedade e do Estado (ECA, 1990, art. 227). Portanto, há muito o que se fazer para que consigamos efetivar a Cidadania no

---

<sup>1</sup> O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente - SGDCA, criado em 2006, se refere à uma estratégia do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente – CONANDA que tem como objetivo fortalecer a articulação entre os órgãos da rede de políticas públicas de atendimento, exigindo uma ação conjunta e coordenada para que ocorra a proteção integral. Por meio da Resolução 113/2006, o Conanda estabelece que o SGDCA deve promover articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil. A atuação em rede deve ser operacionalizada a partir de três eixos estratégicos de ação, sendo esses a defesa, a promoção e o controle da efetivação dos direitos humanos de crianças e adolescentes (GONSALVES; ANDION, 2019).

Brasil, não apenas como lei, mas de uma maneira que de fato se concretize em nosso país.

Ainda, cabe ressaltar que os direitos humanos no Brasil são vistos, por parte da sociedade, como direitos de bandidos. Isso se dá a partir do golpe de 1964, no qual artistas intelectuais foram perseguidos, presos, torturados e reivindicam seus direitos humanos. Assim, os direitos humanos foram associados inicialmente aos direitos dos presos políticos. Com a anistia, os presos políticos são absolvidos e a vinculação da ideia entre direitos de presos e direitos humanos permanece em relação aos presos comuns em nossa sociedade. Essa ligação também é fortemente alimentada pela mídia, que insiste em tratar defensores de direitos humanos como defensores de pessoas que cometeram crimes.

É propício que essa ideia seja fortemente reforçada em governos autoritários. Um direito torna algo exigível, ou seja, posso reivindicar frente ao Estado o que me é garantido em lei. Porém, só teremos condições de lutar pelos nossos direitos se possuímos conhecimento sobre sua existência e sua aplicabilidade. Para governos autoritários, no entanto, é vantajoso que a sociedade não tenha conhecimento de seus direitos, para não os exigir. E assim, a mídia propaga e alimenta essa alienação da população, perpetuando a ideia errônea acerca dos direitos humanos.

### 2.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A Educação em Direitos Humanos, segundo Benevides (2001) parte de três pontos fundamentais. O primeiro deles, de que é uma educação permanente, continuada e global. O segundo, de que é necessário que aconteça uma mudança cultural e, o terceiro, é uma educação em valores, visto que a Educação em Direitos Humanos não consiste em uma transmissão de conhecimentos e sim uma educação que busque o reconhecimento de si como um sujeito de direito e do outro, como ser igual a mim em direitos.

Benevides (2001) ainda aponta que:

A cultura de respeito à dignidade humana orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença (BENEVIDES, 2001, p. 43).

Assim, educar em Direitos Humanos é educar para a construção de uma cultura de direitos humanos, uma cultura de respeito à dignidade humana, que

respeite os valores da liberdade, igualdade, da tolerância, e da justiça social. Essa mudança cultural é necessária e deve mobilizar para o enfrentamento de uma herança de anos de escravidão na história do Brasil.

Como ponto de partida, cabe-nos discorrer sobre a diferença existente entre direitos humanos e a educação em direitos humanos. Ambos estão ligados, mas não significam a mesma coisa. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), vê-se que a educação é o meio para garantia dos direitos e se dá de duas formas, ou seja, ao mesmo tempo em que a educação é um direito humano, a educação é a via para o desenvolvimento dos direitos humanos. O Brasil é um país que, infelizmente, viola direitos humanos. Dessa forma, quando se fala de Direitos Humanos em nosso país, está se falando de violação. A educação, no entanto, é uma via que pode atuar em outro sentido visto que, se formarmos as crianças desde muito cedo com outro olhar, podemos atuar para que no futuro não haja violação de direitos.

No Brasil, a Educação em Direitos Humanos adota uma visão sócio-histórica-política dos direitos humanos por meio dos documentos oficiais. A Educação em Direitos Humanos é vista como um processo, ou seja, não é um ponto de chegada que se deve alcançar, mas um caminho a ser percorrido. Processo esse de formação do sujeito de direitos, processo de emancipação para que tenhamos sujeitos críticos, e não sujeitos submissos.

Em 1993, a Conferência de Viena, também conhecida como a Conferência de Direitos Humanos, foi organizada pela Organização das Nações Unidas - ONU. Ela traz a ideia de indivisibilidade dos direitos humanos, devendo se aplicar aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Os países membros deveriam promover processos de aprendizagem que fossem capazes de atingir a compreensão dos direitos fundamentais do ser humano como forma plena e eficaz para o enfrentamento de violações (VIOLA, 2010). Desde a DUDH (1948), a educação é apontada como caminho e como direito humano. Em 1995, a ONU decreta a Década das Nações Unidas para os Direitos Humanos, e esta culmina com a elaboração do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH, lançado através da UNESCO, em sua primeira etapa, destinado à Educação Básica.

Em 1996, o Brasil avança a respeito do que é solicitado na Conferência de Viena e cria o Programa Nacional de Direitos Humanos, elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH, 2003). Existem atualmente três versões desse programa, sendo que as versões I e II foram feitas durante o governo Fernando Henrique Cardoso - FHC e a última, o PNDH III foi publicada no final de 2010, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, como discutiremos ainda nesta seção.

Assim, segundo Viola (2010), busca-se construir uma política pública mais do que estatal, mas que avance no processo de democratização da sociedade brasileira, pautada na construção de uma cultura dos direitos humanos. O autor ainda pontua que para além da declaração de 1948, o Comitê Nacional da Educação em Direitos Humanos (CNEDH, 2003) assumiu ideais teóricos fundamentais:

- 1) a educação em DH deve voltar-se para a promoção da liberdade, da igualdade, da justiça social, do respeito à diferença e da construção da paz;
- 2) a construção de uma cultura de vivência e promoção dos direitos humanos implica na transformação radical da sociedade que tem suas bases fundadas em privilégios e esquecimentos;
- 3) a educação em DH implica na formação de um cidadão ativo e crítico capaz de se reconhecer como sujeito de direitos;
- 4) a educação em DH pressupõe que o conhecimento é um bem de todos e possui dimensão universal;
- 5) o ato pedagógico deve ser construído a partir dos princípios dos direitos humanos, o que pressupõe o reconhecimento de que educador e educando são sujeitos de direitos, seres emancipados e construtores de autonomia. (VIOLA, 2010, p. 28).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2007), que teve sua primeira versão no ano de 2003, mas seu texto final no ano de 2006 e publicado em 2007, surge como resultado de lutas na busca de ampliação e defesa dos direitos humanos em nossa sociedade. Foi criado para que a sociedade tomasse conhecimento e começasse a elaborar planos estaduais, municipais e para que os sistemas de ensino colocassem em seus planejamentos. O Plano tem como marco o compromisso do Brasil com a Educação em Direitos Humanos como uma política de Estado.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi discutido em encontros estaduais que originaram a construção de mais de cinco mil emendas. No final de 2006, o estado brasileiro tinha um instrumento normativo que define:

[...] diretrizes e princípios gerais e estabelece ações programáticas a serem alcançadas em cinco grandes áreas: na educação básica, no ensino superior, na educação não formal, na mídia e na formação dos profissionais dos sistemas de justiça e de segurança pública (SILVA; TAVARES, 2010, p. 8).

O PNEDH considera os direitos humanos como uma área do conhecimento transdisciplinar, que deve estar presente na formação de todos os seres humanos, em todas as idades, atingindo desde a formação inicial e continuada de nível superior, de todos os cursos e áreas do conhecimento. Dessa maneira, a ONU orienta os países membros a implementar o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos através da criação e implementação de planos nacionais, que ocorreram durante o triênio 2005-2007 (VIOLA, 2010).

Em 2010, temos a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, como já mencionado acima, com um eixo dedicado à Educação em Direitos Humanos. O programa tem como objetivo orientar as políticas públicas do estado brasileiro para essa temática vigente, adotando a educação e a cultura em direitos humanos como eixo temático e apontando o plano nacional de educação em direitos humanos como objetivo estratégico. Este programa incentiva a elaboração de diretrizes curriculares para que se ensine educação em direitos humanos em todos os níveis e modalidades de ensino.

O eixo orientador dedicado à Educação e Cultura em Direitos Humanos busca: a efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de Educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos; o fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; o reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos direitos humanos; a promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e a garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos (BRASIL, 2010).

Ainda em 2010, a UNESCO divulgou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, em sua fase 2, voltado ao Ensino Superior. Neste documento se confirma prioridade ao ensino superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares.

Em 2012, temos as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, a qual tem caráter mandatório e destinam-se à toda Educação Básica e Superior. As diretrizes estabelecem que todos os sistemas de ensino e as

instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, além de criar políticas para produção de material didático que forneçam suporte para o desenvolvimento desse ensino e estimular ações de extensão voltadas para a promoção dos Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

A autora Ana Maria Klein (2012) em sua vídeo aula “Dimensões, conceitos, valores e práticas da Educação em Direitos Humanos” traz inúmeras contribuições acerca do tema. Como as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012) estabelece, passou a ser exigido que as instituições desenvolvam a Educação em Direitos Humanos, estendendo esse ensino desde a Educação Infantil até a pós-graduação. Assim, a autora aponta que para que exista uma Educação em Direitos Humanos efetiva, o ensino deveria partir dos conhecimentos historicamente construídos sobre o tema e qual sua relação com os contextos internacional, nacional e local, ou seja, é necessário abarcar a história dos Direitos Humanos no mundo e no país (KLEIN, 2012). Também é necessário relacionar isso à comunidade em que esse aluno está inserido, tendo como parâmetro algumas questões, tais como: De que maneira os Direitos Humanos se relacionam com o cotidiano desse aluno? Ou não se relaciona? Se não, por quê?

Deve-se ensinar conceitos, a história e as normativas que regem a Educação em Direitos Humanos, além das instituições que são instâncias de proteção de direitos. A autora (KLEIN, 2012) ainda corrobora trazendo a ideia de que a Educação em Direitos Humanos faz parte de uma constante mudança, não sendo um conhecimento fechado e que, é necessário que se saiba que direito possui para saber que ele existe, visto que muitas pessoas desconhecem a existência de seus próprios direitos.

As diretrizes (2012) estabelecem que:

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;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012).

Ainda, como fator de extrema importância, deve-se caminhar para formar em valores que serão capazes de guiar atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos. Para que isso seja possível, é necessário que a educação seja pautada em metodologias participativas. Klein (2012) pontua que a construção do conhecimento deve ser coletiva, utilizando linguagens e materiais contextualizados e que tenha o protagonismo discente como centro do processo de aprendizagem, tendo como ponto de partida um aluno que pensa, que é ativo e se expresse de maneira crítica.

Podemos buscar na teoria de Vygotsky (1984) fundamentos para uma prática que associe desenvolvimento cognitivo ao contexto, tal qual se exige na Educação em Direitos Humanos. O autor relaciona o desenvolvimento cognitivo do aluno ao contexto social e cultural, ou seja, o pensamento, a linguagem e outros processos têm origem nos processos sociais. Dessa maneira, vê-se que é através da socialização que se dá o desenvolvimento desses processos. Assim, o professor que exerce o papel de mediador insere o educando em um processo de descoberta, produção e troca que caminha para a construção e reconstrução do conhecimento, dos significados transmitidos através das reflexões, das práticas sociais utilizadas, buscando que o aluno se torne mais autônomo.

Ensinar pautado na Educação em Direitos Humanos cria a oportunidade de produzir um “espaço em que os sujeitos possam se significar politicamente de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução, mas transformação, resistência, ruptura” (ORLANDI, 2007, p. 307).

## 2.4 A CONQUISTA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Discorreremos ao longo desta subseção acerca da Infância, do surgimento das escolas e da Educação Infantil, e porque considera-se imprescindível educar em Direitos Humanos nesta etapa de ensino, conforme preconizam os documentos oficiais e as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

### 2.4.1 A Revolução Industrial como processo gerador

A obra “História Social da Criança e da Família” produzida em 1978 por Philippe Ariés é considerada por outros autores, como Del Priore (2004) e Freitas (2001), como um trabalho pioneiro na análise e concepção da infância. Diante disso,

traremos alguns apontamentos breves acerca da infância e de como ela foi se constituindo ao longo do tempo segundo o autor.

Levou muitos séculos para que fosse construída a concepção de criança e infância em suas especificidades, diferenciando-a de um adulto. Antigamente, por volta do século XVI, a criança não passava pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual. A criança era manipulada pelos adultos, que a tinham como um adulto em miniatura, visto que assim que atingiam a independência física, eram inseridas no mundo adulto. Vemos que a criança vivia em condições de higiene e saúde precarizadas, tendo poucas chances de sobrevivência devido aos altos índices de mortalidade e de práticas de infanticídio. Esse cenário só muda no século XVII, quando começa a emergir um processo de reconhecimento da criança e infância (ARIÈS, 1978).

A partir daí, as famílias passaram a educar as crianças, concomitante ao surgimento da escola no século XVII. Segundo o autor, a diferença essencial da escola da Idade Média em relação ao período moderno “reside na introdução da disciplina” (ARIÈS, 1978, p. 127), visto que essa era a principal função da escola. Ao longo do tempo, a escola passou a se diferenciar pelo viés sociocultural, passando assim a tornar-se uma escola para a elite e outra para o povo.

De maneira geral, é preponderante ressaltar que a obra de Ariés (1978), apesar de não tratar especificadamente sobre a exploração do trabalho infantil e do abandono de crianças, deixa claro que essas questões atravessaram a história da infância e da família, o que se intensifica com a revolução industrial, devido a mão-de-obra infantil barata e sem controle pelo Estado, principalmente de crianças que vinham das famílias pobres. A concepção de infância, naquele momento, estava ligada a segregação de classes sociais, visto que os estágios estabelecidos na infância se deram primeiramente nas classes sociais favorecidas, enquanto as crianças advindas das famílias menos favorecidas não tinham essa “sorte”, o que , em parte, se mantém até os dias atuais, uma visão social de crianças com diferentes direitos, devido ao seu lugar social.

Para entendermos melhor a educação das crianças pequenas, buscaremos fazer um breve histórico acerca da educação infantil e como o direito à educação se deu ao longo do tempo.

#### 2.4.2 Do surgimento das creches no Brasil à Educação Infantil como direito da criança

Com a industrialização e o crescimento urbano em grande escala, o número de crianças abandonadas no Brasil cresceu. A primeira instituição criada para o amparo de crianças abandonadas foi a “roda do exposto” ou “roda do enjeitado”, o qual tinha a intenção de esconder a vergonha da mãe solteira.

Com o passar do tempo, a mulher passando a ingressar cada vez mais no mercado de trabalho, podemos observar a criação das creches brasileiras, que surgem de um percurso assistencialista, visto que tinham a função de auxiliar as famílias, mais especificamente a classe trabalhadora feminina pobre, sobre a qual recaia toda a responsabilidade pelo cuidado com os filhos. Dessa forma, as creches surgem enquanto depósito, sem a preocupação com o educar.

Ainda, cabe aqui um adendo de que foi retirada a possibilidade de trabalhar das mães de famílias mais favorecidas, restringindo o trabalho somente para mulheres pobres, ou seja, as mulheres pobres eram destinadas ao trabalho e as ricas à maternidade e criação dos filhos (FULY; VEIGA, 2012). Dessa forma, segundo Fuly e Veiga (2012), vemos que as creches surgem com um sentido do cuidar, como principal atividade executada, e que até então estavam sob domínio da Assistência Social.

Com o passar do tempo, podemos observar um grande progresso, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) as creches passam a ser de domínio das Secretarias da Educação.

Atualmente, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. De acordo com as leis vigentes, é um direito de toda criança, das famílias, e um dever do Estado. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em seu artigo 4º: “Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; [...]”

Ainda, como vimos, na Constituição Federal (BRASIL, 1988) há o reconhecimento da criança como sujeito de direitos:

Art.6 - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição.

Art.7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade, em creches e pré-escolas

Art.208 (...) IV – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art.227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Lei de Diretrizes e Bases ainda pontua como e onde deve ser feito esse atendimento:

#### Seção II – Da Educação Infantil

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Dessa maneira, o Estado passa a assumir a responsabilidade e o compromisso na formação integral das crianças, apontando para a Educação Infantil como etapa importante para a educação visando o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, como previsto em lei. Em sendo um artigo constitucional, a Educação Infantil constitui-se em um direito da criança e não um recurso para mães que trabalham como normalmente se observa nas condicionalidades de matrícula nessa faixa etária em muitas escolas brasileiras.

De todo modo, nos dias atuais, vemos que a visão apenas do cuidar na Educação Infantil ainda se faz presente, não desvinculando a prática assistencialista. É necessário que caminhemos para a quebra dessa ideia que permanece ao longo dos anos, mesmo com a mudança constitucional. A Educação Infantil constitui-se em um direito de toda criança, criança esta que possui interesses, sentimentos, gostos e singularidades, que devem ser respeitados.

#### 2.4.3 Por que trabalhar EDH na Educação Infantil?

Nos propomos a pensar em uma abordagem sócio-histórica dos Direitos Humanos e desta forma, partimos da concepção de ser humano como um ser ativo, social e histórico que, através da sua interação com o mundo, compreende o ser humano e a sua construção de sentidos. Buscamos dialogar, começando pela perspectiva do individual, mas, expandindo-a para o coletivo, refletindo acerca dos Direitos Humanos para todos, de forma histórica e dialética.

Entendemos que a escola parece se constituir como locus privilegiado para tratar das questões de desigualdades e diferenças, visto às características heterogêneas que a compõem. A escola é um dos lugares principais em que nos constituímos como seres humanos, aprendemos a respeitar, ajudar uns aos outros e proteger aqueles que precisam, se constituindo, portanto, em um lugar de apropriação da cultura e de formas de ser humano. No entanto, também é na escola que muitos direitos podem ser violados e, dessa maneira, as relações precisam ser (re)vistas, para que possam caminhar na perspectiva de construir uma sociedade mais humana, livre, igualitária e justa. Assim como previsto nas Diretrizes (BRASIL, 2012), levar os conhecimentos sobre direitos humanos para dentro das escolas, em termos de formação continuada, é um desafio e uma responsabilidade pública. Desafio este que propusemos a colocar em prática na realização dessa pesquisa.

A Educação Infantil é uma etapa da educação básica fundamental para a construção da autonomia moral e intelectual das crianças. É nessa etapa, portanto, que elas estão começando a se apropriar das regras e convenções sociais de nossa sociedade, bem como do conhecimento historicamente acumulado. Essa construção da autonomia moral, em sua maior parte, está relacionada ao ambiente ao qual essa criança está inserida, seja ele o ambiente escolar ou familiar. É na escola que essa criança pode questionar e compreender de forma mais ampla e diferenciada, justa e igualitária.

A escolha pela etapa da Educação Infantil se deu por pensarmos ser necessário trabalharmos os Direitos Humanos e a cidadania com as crianças desde muito pequenas. Não se forma um cidadão do dia para a noite e, como visto anteriormente, parte da Educação em Direitos Humanos diz respeito a ensinarmos em todas as instituições e todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação e, assim, desde a educação básica esse conhecimento deve ser atravessado para a formação de crianças mais humanas, igualitárias e justas, o que

só é possível se ela se reconhecer como sujeito de direitos e tiver seus direitos básicos garantidos em sua história de vida.

O papel da escola é fundamental na Educação em Direitos Humanos, haja vista todas as diferenças entre os indivíduos que a compõem. É nessa instituição que também nos formamos como seres humanos, sendo de fundamental importância que aprendamos valores para construir uma cultura de direitos humanos. Ainda, vale ressaltar que o papel dos educadores e da escola não é ensinar o que são Direitos Humanos em seu conceito, mas sim promover a discussão sobre respeito, valores e principalmente, sobre a dignidade humana, caminhar na busca de relações pautadas em Educação em Direitos Humanos que permitam reconhecer as diferenças e a garantia da dignidade humana como direito.

Todavia, quando tentamos adentrar para trabalhar a Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil e iniciar a presente pesquisa, sentimos uma certa resistência para com o tema em relação a trabalhar com crianças tão pequenas. No entanto, apesar de serem pequenas, as crianças estão inseridas em uma cultura que, ainda tem dificuldades de compreender os direitos humanos, mas, que produz cotidianamente preconceitos. Portanto, é de fundamental importância que, desde pequenas, possam ter contato e compreender temas que promovam a igualdade, o respeito, e problematizem sobre a discriminação, o preconceito, o bullying, entre outros.

Ademais, vê-se a necessidade de se trabalhar também com todos os segmentos da escola, visando que os profissionais que estão cotidianamente envolvidos com as crianças desnaturalizem preconceitos e busquem por práticas mais conscientes e críticas, que carreguem consigo a Educação em Direitos Humanos buscando ensinar os direitos que essas crianças possuem, além de lutar para efetivá-los na prática. Destaca-se também a formação de professores para a educação infantil, formação essa que deveria contemplar a discussão sobre a educação em direitos humanos nos cursos de pedagogia, mas que geralmente não acontece na prática.

No entanto, como visto ao longo desta seção a Educação em Direitos Humanos e, em especial na Educação Infantil, deve ser feita através de metodologias que promovam a participação e a construção coletiva, que levem as crianças a refletirem e pensarem acerca de valores que caminham para um mundo

mais igualitário através de linguagens e materiais didáticos adequados a sua faixa etária, como: rodas de conversa, desenhos, teatro, músicas e brincadeiras.

### 3 A PESQUISA

Antes de apresentar o percurso metodológico escolhido, as dificuldades e desafios encontrados no desenvolvimento da pesquisa, se faz necessário localizar o contexto em que ela se insere. Trata-se de uma etapa de uma pesquisa maior (CAAE: 89077318.9.0000.5465) intitulada “Educação em Direitos Humanos na Escola: investigação em intervenção propositiva”, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH, que conta com a participação de pesquisadores da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP) - Campus Rio Claro. Nesta pesquisa a proposta se desenvolve na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos.

Essa pesquisa (CAAE: 89077218.3.0000.5465<sup>2</sup>), trata da etapa desenvolvida com a Educação Infantil, com o objetivo principal de compreender as significações construídas por crianças e professores da Educação Infantil sobre Direitos Humanos. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou analisar como oficinas de Educação em Direitos Humanos contribuem para a compreensão desses direitos; Investigar quais temáticas contribuem e se destacam para a Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil e; Analisar se a intervenção através da pesquisa-ação contribuiu para a apropriação da Educação em Direitos Humanos na escola de Educação Infantil.

Discorreremos brevemente sobre o referencial teórico metodológico fundamentado na perspectiva histórico-cultural e o percurso metodológico utilizado, buscando tratar sobre as etapas, o lócus e os participantes da pesquisa, bem como os instrumentos e técnicas utilizadas, os aspectos éticos e a coleta de dados realizada. Por fim, o procedimento de análise de dados e interpretação dos resultados apoiado na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009).

#### 3.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A presente pesquisa se fundamenta na perspectiva histórico-cultural, que por sua vez, possui como método o materialismo histórico dialético. Dessa maneira, serão apresentados aqui alguns aspectos fundamentais dessa perspectiva

---

<sup>2</sup> A pesquisa maior “Direitos Humanos na Escola” já possuía autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), nº do processo 89077318.9.0000.5465. No entanto, a presente pesquisa também foi submetida para autorização, sendo aceita. Nº do processo CAAE: 89077218.3.0000.5465.

metodológica, que tem como pressuposto a superação da oposição objetividade-subjetividade e a afirmação da síntese de contraditórios entre sujeito-objeto. Isso abrange uma concepção de mundo, de ser humano e de conhecimento, já que para se conhecer a realidade estudada deve-se compreender o que é essa realidade e o ser humano com a qual se relaciona, sem desconsiderar sua historicidade (GONÇALVES, 2007).

Deve-se pensar que o materialismo histórico dialético compreende o ser humano como sujeito ativo, social e histórico, produto das contradições existentes no modo de vida, e na atualidade, no modo de produção capitalista. Assim, ele se constitui em uma relação dialética com o social e histórico, sendo parte ativa desse processo, uma vez que se estabelece na e pela atividade e ao produzir sua forma de existência revela também à historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o próprio modo de produção da sociedade na qual está inserido (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Isso significa dizer que esse método, portanto, não é apenas instrumental, mas também uma possibilidade de compreensão da própria constituição do sujeito, que é síntese de múltiplas determinações e parte de um contexto histórico-cultural que está em constante transformação (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Assim, Vigotski (1991) propõe que se estude os fenômenos psicológicos como produto de um processo de constituição social do indivíduo. Afirma, desse modo, que a subjetividade é constituída por meio de mediações sociais. Nesta perspectiva propõe-se, nesta pesquisa, pensar a abordagem sócio-histórica da Educação em Direitos Humanos. Entende-se a concepção do indivíduo como um ser ativo, social e histórico que, através da sua interação com o mundo, compreende o ser humano e a sua construção de sentidos. Busca-se dialogar, iniciando pelo particular, expandindo-se para o coletivo, refletindo acerca dos Direitos Humanos para todos.

## 3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

### 3.2.1 Etapas da pesquisa

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem início por antropólogos e sociólogos no século XIX, impulsionada pelos problemas sociais na época. No campo da educação, a pesquisa de natureza qualitativa se amplia em

1980, devido à necessidade de estender a compreensão de temáticas mais complexas nesta área. É importante ressaltar que a pesquisa qualitativa possui o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental no processo.

Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo (GODOY, 1995, p. 62).

Através da pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995), os pesquisadores tentam entender os fenômenos a partir da visão e perspectivas dos participantes. Leva-se em conta os pontos de vistas, expressando situações internas que possam ser invisíveis para quem está de fora. Pádua (1998), compreende que quando se quer apreender a dinâmica de um processo, a abordagem qualitativa é indicada, pois a mesma se preocupa com o significado dos fenômenos e processos sociais, considerando as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais.

Minayo (2010) define o método qualitativo como:

[...] o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2010, p. 57)

Minayo (2010) ainda aponta que este tipo de método procura desvelar processos sociais que são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu intuito e objetivo final, proporcionar a construção ou revisão de abordagens, categorias e conceitos sobre o que está sendo estudado.

Buscou-se, nesse contexto de abordagem qualitativa, a utilização de questionários como instrumento de coleta de dados e a pesquisa-ação (em formato de oficinas) como técnica de pesquisa, bem como o diário de campo, o qual abriga anotações e registros das oficinas realizadas.

O questionário exploratório foi utilizado no início da pesquisa para investigarmos acerca do conhecimento que os professores possuíam ou não sobre os Direitos Humanos. O mesmo questionário foi utilizado ao final do processo, após a realização da etapa de pesquisa-ação (oficinas), buscando evidenciar quais foram as possíveis mudanças obtidas e em que seria necessário ainda avançar em termos de formação. Utilizou-se a pesquisa-ação como técnica para o desenvolvimento da pesquisa, com a intenção de atingir os objetivos propostos e buscar a participação dos sujeitos no processo. A pesquisa-ação e o questionário serão melhor aprofundados ao longo desta seção.

### 3.2.2 Lócus e participantes da pesquisa

Foi convidada para integrar a pesquisa uma escola de um município do interior paulista que atende a Educação Infantil. O convite foi feito à uma escola localizada em uma região periférica da cidade, através de uma carta convite anexada à autorização<sup>3</sup> da Secretaria Municipal da Educação do município, após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos.

Para o aceite na Secretaria, foi necessário a indicação de quais escolas seriam convidadas para a pesquisa. Dessa maneira, foram indicadas cinco escolas, localizadas em regiões periféricas da cidade. A primeira escola indicada, entretanto, aceitou o convite e demonstrou grande satisfação em ser a escola lócus de pesquisa. A escola está localizada em um bairro de pequeno porte no município. Ao seu redor, possui alguns comércios como bancos, bares, mercados e farmácias, além de inúmeras residências.

Dessa maneira, os participantes da pesquisa foram dezessete (17) professores, sendo 3 destes integrantes da equipe gestora (formado por coordenação pedagógica, vice-direção e direção escolar), vinte e quatro (24) crianças de uma turma de Infantil I e 22 crianças de uma turma de Infantil II (crianças entre 4 e 5 anos) da Educação Infantil de uma escola da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior paulista.

A escolha por essa etapa de ensino se deu por entendermos que faz parte

---

<sup>3</sup> Esta medida é adotada pelo município, sendo necessário primeiramente a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), depois a autorização da Secretaria Municipal da Educação e, apenas após a autorização desta, pode-se apresentar a carta convite à escola, ficando a critério da mesma o aceite. Ressalta-se que, mesmo a escola aceitando a pesquisa, isso não garante a participação dos professores e das crianças, os quais são esclarecidos de que são livres para aceitar ou não participar da pesquisa.

da Educação em Direitos Humanos a formação em todas as instituições e níveis de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação, e assim, esse conhecimento deve ser desenvolvido desde as crianças mais pequenas, buscando uma formação humana e equânime, para que se reconheçam como sujeitos de direitos.

Foram realizadas quatorze (14) oficinas com as quarenta e seis (46) crianças das duas salas envolvidas na pesquisa. As oficinas, realizadas uma vez por semana, com duração de 50 minutos, foram organizadas por divisão das duas salas participantes. Desse modo, primeiro realizava-se a oficina com a sala de Infantil I (24 crianças) por 50 minutos e, logo em seguida, com a sala de Infantil II (22 crianças) por 50 minutos.

Com os dezessete (17) professores de Educação Infantil e a equipe gestora da escola foram realizados quatro (4) encontros mensais. Foram realizadas 4 oficinas, uma vez ao mês, em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, com duração de 1 hora e 40 minutos (duas horas/aula) por encontro/oficina.

### 3.2.3 Instrumentos e técnicas

Como técnica de pesquisa, utilizamos a pesquisa-ação, em formato de oficinas. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Através da pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1997).

A pesquisa-ação não é considerada uma metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa, agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação. A coleta de dados pode ser combinada com outras técnicas, como observação participante, diário de campo e questionários. A aprendizagem é sistematicamente organizada por meio de seminários, os quais devem socializar os resultados e serem analisados

juntamente com os participantes da pesquisa (THIOLLENT, 1997).

De acordo com Thiollent (1997, p. 36), a pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação, que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”. Entre os elementos, destacamos como atores a tutora e a professora orientadora, que conduziram o processo nas oficinas realizadas. Ainda, cabe ressaltar que não há neutralidade em uma pesquisa-ação, visto que é uma proposta dialógica-formativa-interativa. O pesquisador deve assumir um posicionamento, e estar ciente de que está adentrando a um processo dialético, do qual o pesquisador também sairá transformado.

Assim, o papel do moderador na dinâmica da discussão de oficinas dialógicas é de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa ação. Ele deve introduzir a discussão e mantê-la acesa, deve buscar as brechas na própria discussão e a fala dos participantes, deve construir vínculos para conseguir aprofundar respostas e comentários considerados relevantes pelo grupo e, sempre estar atento e observar as comunicações não-verbais e o ritmo próprio dos participantes.

Nessa pesquisa, a pesquisa-ação em Educação em Direitos Humanos constituída pelos participantes se deu de maneiras diferentes, visto as particularidades dos participantes de faixa etária diferentes. Com as crianças, foram realizadas 14 oficinas em cada sala participante da pesquisa. Essas oficinas com os participantes foram gravadas por um audiogravador e transcritas na íntegra. A oficina inicial, integrada pelas 46 crianças das salas de Infantil I e Infantil II, atendia a um dos objetivos da presente pesquisa, qual seja, de investigar conhecimentos prévios sobre Educação em Direitos Humanos, aliado ao desenho como recurso. As crianças foram organizadas em um círculo, e nesse círculo puderam falar sobre temas propostos pela pesquisadora sobre Direitos Humanos. Depois da conversa, desenharam em uma folha que direito toda criança tem. Realizou-se na oficina final a retomada desses desenhos, buscando compreender as significações construídas pelas crianças nesse processo.

Com o grupo de 17 docentes, formado pelos professores de Educação

Infantil, a coordenação, vice-direção e direção da Unidade Escolar, foi realizada uma oficina ao início da coleta de dados buscando atender ao objetivo da pesquisa de investigar os conhecimentos prévios que os mesmos possuíam acerca da Educação em Direitos Humanos e, aliado à essa técnica, utilizou-se questionários como instrumentos de coleta de dados. Os professores foram organizados em um círculo, e nesse círculo puderam expor suas opiniões sobre o tema. Ao término da oficina, os professores responderam ao questionário.

A primeira oficina, em formato de grupo de discussão, utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário exploratório para investigar acerca do conhecimento que os professores e gestores já possuíam sobre os Direitos Humanos. Gil (1999) pontua que dentre as vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados, podemos observar que o mesmo possibilita atingir grande número de pessoas e não expõe os entrevistados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do pesquisador.

Optou-se por utilizar um questionário ao início, na primeira oficina e, reaplicar o questionário no último encontro, com o intuito de analisar quais possíveis mudanças teríamos depois da realização da Educação em Direitos Humanos, através da pesquisa-ação. Os conhecimentos prévios que os participantes possuíam sobre o tema foram necessários, pois, atenderam ao objetivo da pesquisa de compreender as significações construídas por crianças e professores da Educação Infantil sobre Direitos Humanos. Também, atendendo ao objetivo específico de analisar como as oficinas de Educação em Direitos Humanos contribuem para a compreensão dos Direitos Humanos na Educação Infantil e quais temáticas contribuem e se destacam para isso, utilizou-se desses conhecimentos prévios como ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa-ação.

A escolha dos temas das oficinas foi realizada pela pesquisadora a partir do que surgiu nos questionários e na oficina inicial, realizada com os participantes. Escolheu-se temas que tivessem relação ao que foi relatado como necessário se trabalhar pelos participantes, especificamente os professores e pais, e buscou-se incluir outros temas que consideramos relevantes para a Educação em Direitos Humanos. Esses temas foram escolhidos para serem trabalhados na Educação Infantil, pois, se pautam em uma educação mais humana e igualitária, baseada no

respeito ao próximo e na formação cidadã.

### 3.2.4 Aspectos éticos

Em um primeiro momento, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp – Rio Claro (CAAE: 89077218.3.0000.5465) e, enfatiza-se que a pesquisa somente foi iniciada depois da aprovação pelo Comitê de Ética. Após aprovação, pediu-se autorização da Secretaria Municipal da Educação. Sentiu-se, nesse momento, uma certa dificuldade pois sempre havia o questionamento por parte dos profissionais do órgão acerca do motivo de se trabalhar sobre Direitos Humanos na Educação Infantil, quais temas seriam abordados, quais seriam as metodologias, entre outras questões. Assim, enfatizou-se que a Educação em Direitos Humanos, faz parte de um processo educativo. Dessa maneira, os temas partiriam das necessidades apontadas pelos participantes da pesquisa no primeiro encontro. De toda forma, foi exemplificado temas possíveis, como: o que são direitos, discriminação, respeito às diferenças, auto estima, machismo, representatividade feminina, estereotipo de gênero, consciência negra, etc.

Após a autorização da SME, com o intuito de convidar a escola para participar da pesquisa, marcou-se uma reunião com a direção. O diretor foi receptivo dizendo que tinha interesse na realização da pesquisa nessa escola, enfatizando a grande importância de trabalhar temas de Educação em Direitos Humanos. Relatou que já existiam duas pesquisas sendo realizadas com a Educação Infantil, mas que é um assunto tão relevante que ele gostaria que fosse trabalhado em todas as salas, em todas as etapas de ensino, mas indicou que a decisão seria dos professores.

De todo modo, sabe-se que a participação da escola não garante a participação dos professores. Assim, foi realizado o convite para os professores da Unidade Escolar em um Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, no qual foi apresentada a pesquisa, os objetivos e de que forma a mesma seria desenvolvida.

Após a explicação acerca da pesquisa, foi realizado um levantamento das professoras que gostariam de ter as salas participantes, sendo a maioria delas. Dessa maneira, deixou-se que os mesmos decidissem juntamente com a equipe

gestora quais salas participariam. À princípio, a pesquisa seria desenvolvida em apenas uma sala, mas devido a grande adesão por parte das professoras, expandiu-se<sup>4</sup> para duas salas de Educação Infantil, sendo uma sala de Infantil I e uma sala de Infantil II (crianças entre 4 e 5 anos). O diretor perguntou para os professores se eles aceitavam participar da pesquisa enquanto grupo e todos os 17 professores responderam que sim.

Após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), os 14 professores de Educação Infantil e 3 integrantes da equipe gestora (da qual faziam parte uma coordenadora pedagógica, uma vice-diretora e um diretor) que aceitaram participar da pesquisa, responderam ao questionário (APÊNDICE B) individualmente e coletivamente participaram da primeira oficina, com o intuito de levantar as principais questões sobre Direitos Humanos. Uma das professoras questionou se iríamos ensinar os deveres para as crianças, visto que os direitos elas já traziam de casa. Nesse momento, explicou-se que trabalhamos com a ideia de responsabilidade, ou seja, eu tenho a responsabilidade de respeitar o outro se desejo que ele me respeite.

Como as crianças participantes da pesquisa eram pequenas (possuíam entre 4 e 5 anos), foi de extrema importância a explicação da pesquisa para os responsáveis, pedindo a autorização e garantindo o esclarecimento acerca do que será desenvolvido. A Unidade Escolar marcou uma Reunião com os pais e familiares e, nessa reunião, a pesquisa foi apresentada buscando-se o máximo cuidado com a linguagem utilizada, com o intuito de fácil entendimento e compreensão das famílias perante ao que estava sendo explicado pela pesquisadora. Assim, após explicação, foi apresentado e lido o TCLE para os pais (APÊNDICE C) ou responsáveis das crianças, pedindo autorização para a participação das mesmas na pesquisa. Só participaram da pesquisa as crianças cujos pais ou responsáveis concordaram e assinaram o TCLE.

Após o consentimento dos pais, também foi realizada uma primeira oficina com as crianças, buscando levantar algumas questões sobre os Direitos Humanos com o intuito de investigar se possuíam ou não algum conhecimento acerca do tema. Cabe ressaltar que a Escola Municipal participante possui autorização para uso da imagem das crianças, não sendo necessário nesta pesquisa outra

---

<sup>4</sup> Essa informação será enviada ao Comitê de Ética ao término da pesquisa, conforme regulação do CEP da Unesp de Rio Claro.

autorização, medida essa adotada pelo município envolvido na pesquisa. Foi também esclarecido aos pais que o uso da imagem evitaria os rostos, principalmente para garantir a privacidade das crianças, estando o foco nas atividades.

Após a realização da pesquisa, os professores responderam ao questionário final (APÊNDICE D) com o intuito de se analisar os possíveis avanços após as oficinas de Educação em Direitos Humanos, quais temas foram pertinentes e quais deveriam ser mais explorados.

### 3.2.5 Coleta de dados

#### 3.2.5.1 Crianças

Para iniciar as atividades buscou-se criar um vínculo com as crianças, e com o objetivo de que se sentissem confortáveis, pertencentes àquele ambiente, seguras e confiantes para que falassem o que quisessem, realizou-se uma primeira oficina buscando construir o acolhimento e o vínculo com as mesmas. Em uma conversa inicial, as crianças disseram seu nome e o que mais gostavam de fazer. Depois dessa conversa inicial, foi explicado que no início de cada oficina teríamos uma cortina, a qual denominou-se a “cortina dos Direitos Humanos”. Antes de começar cada oficina, as crianças deveriam passar por ela. Ao saírem da sala, em ambos os grupos, as crianças fazem espontaneamente duas filas se dividindo por gênero, em geral reproduzindo a configuração cotidiana da escola. Dessa forma, a pesquisadora interveio, pedindo uma fila única. O objetivo da cortina era que as crianças se sentissem pertencentes àquele ambiente e que demarcasse o início das oficinas.

Depois das crianças passarem pela cortina, construiu-se os combinados do grupo de maneira coletiva com o objetivo de que elas sempre se respeitassem e que dessa maneira, o desenvolvimento das atividades fosse potencializado. Em seguida, as crianças puderam escolher um nome para o grupo, realizado por votação.

No segundo encontro, iniciou-se as oficinas com as 46 crianças participantes da pesquisa (que, ao todo, tiveram 14 encontros semanais). Nessa oficina buscou-se fazer um levantamento sobre os conhecimentos prévios das crianças sobre Direitos Humanos. Primeiramente, conversamos sobre o que é um direito e que direitos todas elas tinham. As mesmas puderam utilizar desenhos para se expressar

caso tivessem dificuldade de falar ou ficassem tímidas. O desenho, realizado nesse início, foi utilizado como um recurso para a comunicação com as crianças, deixando que elas próprias dissessem o que os mesmos representavam e significavam para elas. Depois, foi utilizado o livro Declaração Universal dos Direitos Humanos (ROCHA, 2014). Após a leitura da história, conversamos sobre o que elas achavam do livro.

Em um segundo momento, após a transcrição<sup>5</sup> dos dados obtidos pela pesquisadora, levantou-se temas possíveis a partir dos desenhos das crianças. Assim, com o objetivo de compreender as significações construídas pelas crianças da Educação Infantil sobre Direitos Humanos, foram colocados para discussão nas oficinas os temas que abordassem sobre diferenças, discriminações, questões étnico raciais, preconceito, racismo, direito à educação, machismo, violências, entre outros, partindo das questões que surgiram na primeira oficina e outras escolhidas pela pesquisadora. As oficinas, feitas uma vez por semana, com duração de 50 minutos, foram organizadas de maneira que, primeiro realizava-se a oficina com a sala de Infantil I (24 crianças) por 50 minutos e, logo em seguida, com a sala de Infantil II (22 crianças) por 50 minutos.

As atividades foram pensadas e planejadas utilizando como recursos: livros de literatura infantil, cortina, teatro, vídeos, músicas, fantoches, danças, brincadeiras e jogos. Esses recursos foram escolhidos por entendermos que a Educação em Direitos Humanos, como vista na segunda seção deste trabalho, deve ser feita através de metodologias que promovam a participação, a construção coletiva e o desenvolvimento através do lúdico, levando as crianças a refletirem e pensarem acerca de valores que caminham para um mundo mais igualitário e equânime, através de linguagens e materiais didáticos adequados à sua faixa etária.

Enfatiza-se que o pensamento da criança é diferente do pensamento do adulto, visto que a criança trabalha com o imaginário. Os recursos utilizados nas oficinas foram elencados pela pesquisadora objetivando o brincar, o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, a socialização, a imaginação e o desenvolvimento infantil através do simbólico.

---

<sup>5</sup>. O grupo focal e todas as oficinas foram gravados. Os dados foram transcritos pela pesquisadora na íntegra.

Utilizamos, ainda, o conceito de zona de desenvolvimento proximal como subsídio teórico para o desenvolvimento das oficinas, buscando intervir na potencialidade de cada criança e adulto, partindo de seus conhecimentos reais, conforme proposto por Vigotski (1991), quando o autor pontua que não há um único nível de desenvolvimento, mas sim existe o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo. O nível de desenvolvimento atual corresponde ao nível de desenvolvimento do que a criança já consegue realizar. Esse nível de desenvolvimento pode ser percebido através do que a criança já é capaz de fazer sem auxílio ou mediação de alguém.

Assim, segundo Meira (1998, p. 65), a zona de desenvolvimento proximal “corresponde ao que a criança é capaz de realizar com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes”. Como aponta Vigotski:

Com outras palavras, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã. Por isso, parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. (...) O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham na zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKY, 1993, p. 241-242).

Em todas as oficinas realizadas, buscou-se evidenciar as significações que as crianças construíam sobre Direitos Humanos na Educação Infantil. Na última oficina, retomamos o desenho sobre quais direitos as crianças tinham, com a intenção de observar se através da pesquisa-ação as crianças compreenderam sobre Direitos Humanos, destacando quais temáticas contribuíram para atingir esse objetivo.

### 3.2.5.2 Professores

Participaram da pesquisa 17 professores, sendo 3 desses integrantes da gestão escolar (sendo uma coordenadora pedagógica, uma vice-diretora e um diretor). Ao todo, 4 oficinas foram feitas, uma vez ao mês, com duração de 1 hora e 40 minutos (duas horas/aula) por encontro/oficina, em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC.

Para dar início à coleta de dados, realizamos uma primeira oficina com o intuito de fazer um levantamento sobre os conhecimentos prévios dos professores sobre Direitos Humanos. Nesta oficina, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário, sendo aplicado ao final. Em um segundo momento, após a transcrição dos dados obtidos pela pesquisadora, levantou-se temas possíveis a partir das falas dos professores e das respostas obtidas no questionário.

Na última oficina, nos propomos a fazer o seminário, uma das etapas da pesquisa-ação em que se leva os dados coletados até o momento para apresentação dos mesmos e discussão, buscando socializar os resultados e analisá-los juntamente com os participantes. Depois, discutimos algumas questões sobre comportamentos machistas com o Documentário “The Mask You Live In” (2018) e retomamos os questionários realizados na primeira oficina, os quais foram reaplicados com a intenção de observarmos o processo de formação e avaliação de possíveis mudanças ocorridas.

### 3.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi inspirada na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Segundo a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Existem diversas formas de documentação do material coletado na pesquisa qualitativa, e na maioria das vezes se constitui de material textual. Bardin (2009) elenca três fases da técnica, a qual organiza em: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A etapa de pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o intuito de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Refere-se à organização por meio da leitura flutuante, que é momento em que começamos a conhecer o texto; pela escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; pela formulação das hipóteses e dos objetivos e pela referenciação dos índices e elaboração de indicadores, determinando por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2009).

Nesta pesquisa, realizou-se a organização dos dados coletados da seguinte

maneira: primeiramente, realizou-se a leitura flutuante de todos os dados transcritos, ou seja, todas as oficinas realizadas com todos os participantes. Após a leitura, realizou-se a marcação do que se destacava e poderia ser analisado e o que não se considerou como relevante para responder aos objetivos propostos nesta pesquisa.

A segunda fase, que consiste na exploração do material, buscou-se a elaboração de categorias, ou seja, os sistemas de codificação e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. Esta etapa é fundamental pois possibilita ou não a riqueza das interpretações e inferências. (BARDIN, 2009). Nessa pesquisa, essa fase foi realizada explorando o material e identificando o que mais emergiu dos dados, organizando as oficinas em grandes temas para as categorias de análise.

A terceira fase proposta pela autora se refere ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados, acontecendo a condensação e o destaque das informações para análise. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2009). Nessa pesquisa, realizou-se essa etapa observando as categorias criadas e realizando o tratamento desses dados, bem como sua análise. Depois da análise de cada categoria individualmente, buscou-se realizar uma discussão com um cruzamento dos dados obtidos em todas as categorias. Dessa maneira, chegou-se a cinco categorias de análise, sendo: Respeito ao outro; Gênero; Famílias; Racismo; e Cultura dos Direitos Humanos.

## 4 AS OFICINAS

Como visto na seção anterior foram realizadas quatorze (14) oficinas com as quarenta e seis (46) crianças das duas salas envolvidas na pesquisa (24 crianças de uma turma de Infantil I e 22 crianças de uma turma de Infantil II, com idades entre 4 e 5 anos). As oficinas, realizadas uma vez por semana, com duração de 50 minutos, foram organizadas por divisão das duas salas participantes. Desse modo, primeiro realizava-se a oficina com a sala de Infantil I (24 crianças), logo em seguida, com a sala de Infantil II (22 crianças) por 50 minutos cada turma.

Com os dezessete (17) professores de Educação Infantil e a equipe gestora da escola, foram realizados quatro (4) encontros mensais, uma vez ao mês, em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, com duração de 1 hora e 40 minutos (duas horas/aula) por encontro/oficina.

Com os pais e responsáveis foram realizados dois (2) encontros, sendo um no início da pesquisa para esclarecimentos sobre a pesquisa e TCLE e um ao final, buscando dar uma devolutiva aos pais sobre as oficinas desenvolvidas. Todas as oficinas foram gravadas e transcritas na íntegra. Utilizou-se também o diário de campo para realizar anotações e registros das oficinas realizadas.

### 4.1 AS CRIANÇAS

Buscando atender ao objetivo principal da pesquisa que visa compreender as significações construídas por crianças e professores da Educação Infantil sobre Direitos Humanos, colocou-se para discussão temas que abordaram sobre as diferenças, discriminações, questões étnico raciais, preconceito, racismo, direito à educação, machismo, violências, entre outros. As atividades foram planejadas para que as crianças apreendessem sobre o respeito, valores e igualdade.

É necessário enfatizar que os temas trabalhados não foram definidos à priori, mas cada encontro foi sendo planejado de acordo com os dados obtidos e o desenvolvimento das oficinas, visando sempre o que emergia do grupo e consideramos como necessário para ser trabalhado com as salas envolvidas na pesquisa.

Os livros infantis foram escolhidos por estarem relacionados ao grande tema da pesquisa. Após análise do conteúdo dos livros e a vinculação com o tema, foi

feita a escolha de todo o material. Os recursos utilizados em todas as oficinas foram escolhidos por entendermos que a Educação em Direitos Humanos, deve ser feita através de metodologias que promovam a participação, a construção coletiva e o desenvolvimento através do lúdico.

Tabela 1 – Temas desenvolvidos com as crianças

| OFICINAS                                                         | RECURSOS UTILIZADOS                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Oficina 1 – Acolhimento e Vínculo</b>                         | Cortina dos Direitos Humanos;<br>Combinados; Nome do grupo.                                                                       |
| <b>Oficina 2 - Que direitos toda criança tem?</b>                | Livro: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ROCHA, 2014);<br>Dinâmica: Desenho – Que direito toda criança tem?              |
| <b>Oficina 3 - Diversidades</b>                                  | Livro: Na minha escola todo mundo é igual (RAMOS, 2010);<br>Dinâmica: Cabe todo mundo na escola?                                  |
| <b>Oficina 4 - Apelidos</b>                                      | Livro: Apelido não tem cola (OTERO; RENNÓ, 2001).<br>Dinâmica: Árvore dos sentimentos                                             |
| <b>Oficina 5 - Respeito às diferenças/ Auto estima</b>           | Dinâmica: Quebra-cabeça com foto;<br>Livro: Tudo bem ser diferente (PARR, TODD, 2009);                                            |
| <b>Oficina 6 - Respeito às diferenças/ Auto estima</b>           | Livro: Orelha de Limão (REIDER, 1999);<br>Dinâmica: Como é minha outra metade?<br>Música: Normal é ser diferente (OLIVEIRA, 2016) |
| <b>Oficina 7 - Direito à Educação/ Violência contra a mulher</b> | Teatro: Malala, a menina que queria ir pra escola                                                                                 |
| <b>Oficina 8 - Machismo/ Estereótipo de gênero</b>               | Jogo: João e Joana                                                                                                                |

---

|                                                                |                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                | Livro: Menina não entra (ANDRADE, 2007)                                                                              |
| <b>Oficina 9 - Representatividade e empoderamento feminino</b> | Livro: Olívia não quer ser princesa (FALCONER, 2014);<br>Dinâmica: Você pode ser o que quiser!                       |
| <b>Oficina 10 - Os sentimentos</b>                             | Livro: Até as princesas soltam pum (BRENMAN, 2017);<br><br>Dinâmica: Livro de Sentimentos Secretos                   |
| <b>Oficina 11 - Consciência Negra</b>                          | História de Dandara e Zumbi dos Palmares;<br><br>Dinâmica: Brincadeira Africana Mamba; Confecção de Bonecas Abayomi. |
| <b>Oficina 12 - Existe lápis cor de pele?</b>                  | Livro: A cor de Coraline (RAMPAZO, 2017);<br><br>Dinâmica: Qual a cor da sua pele?                                   |
| <b>Oficina 13 – O ECA para crianças</b>                        | Seminário;<br><br>Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Dinâmica: Jogo da memória do ECA              |
| <b>Oficina 14 - Que direitos toda criança tem?</b>             | Dinâmica: Desenho – Que direito toda criança tem?                                                                    |

---

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa inicialmente seria desenvolvida em apenas uma sala, mas devido à grande adesão por parte dos professores, expandiu-se para duas salas de Educação Infantil. Os dados das duas salas serão apresentados conjuntamente, visto serem semelhantes em muitos aspectos. É preponderante ressaltar a ação conjunta com as professoras das salas, que fez total diferença no desenvolvimento das oficinas. Uma das professoras, no encontro inicial com as famílias, ficou no portão da escola para convidar e trazer os pais para a reunião. De fato, o interesse e empenho de ambas contribuiu muito e foi muito positivo.

Ao início de cada tema, o leitor encontrará Pipocas Pedagógicas capturadas pela pesquisadora. A Pipoca Pedagógica é um gênero ‘inventado’ pelo grupo de professores que participa do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada da Faculdade de Educação da UNICAMP) e hoje praticado por muitos educadores de diferentes lugares. As pipocas pedagógicas são um tipo de crônica do cotidiano, um breve relato de um acontecimento escolar. Trata-se de um registro sem uma reflexão, apenas indagações, episódios e falas das crianças que suscitam reflexão no leitor. No caso da presente pesquisa, as pipocas pedagógicas foram selecionadas para trazer para o texto a leveza, pureza e o encantamento das crianças da Educação Infantil.

#### 4.1.1 Oficina 1 - Acolhimento e Vínculo

**Pesquisadora:** *Vamos fazer um combinado pra todo mundo conseguir falar?*

**Criança:** *Temos que ter um combinado de ir no shopping. (M., 4 anos)*

Para iniciar as atividades buscou-se criar um vínculo com as crianças, visto a necessidade de que se sentissem confortáveis e pertencentes àquele ambiente, além de seguras e confiantes para que falassem o que quisessem. Assim, em uma conversa inicial, as crianças disseram seu nome e o que mais gostavam de fazer. Depois dessa conversa inicial, foi explicado para as crianças que ao início de cada oficina, elas teriam uma cortina, a qual denominou-se “A Cortina dos Direitos Humanos”. Antes de começar cada oficina, as crianças deveriam passar por ela. Ao saírem da sala, em ambos os grupos, as crianças faziam espontaneamente duas filas se dividindo por gênero, em geral reproduzindo a configuração cotidiana da escola. Dessa forma, a pesquisadora interveio, pedindo uma fila única.

O objetivo da cortina era que as crianças se sentissem pertencentes àquele ambiente e que demarcasse o início das oficinas. Foi explicado, brevemente, que Direitos Humanos são direitos que todas as pessoas possuem, e que aprenderíamos sobre eles nas oficinas.

Depois das crianças passarem pela cortina, construiu-se os combinados do grupo de maneira coletiva com o objetivo de que elas sempre se respeitassem e que, dessa maneira, o desenvolvimento das atividades fosse potencializador. Em seguida, as crianças puderam escolher um nome para o grupo, realizado por votação.

Figura 1 – A Cortina dos Direitos Humanos

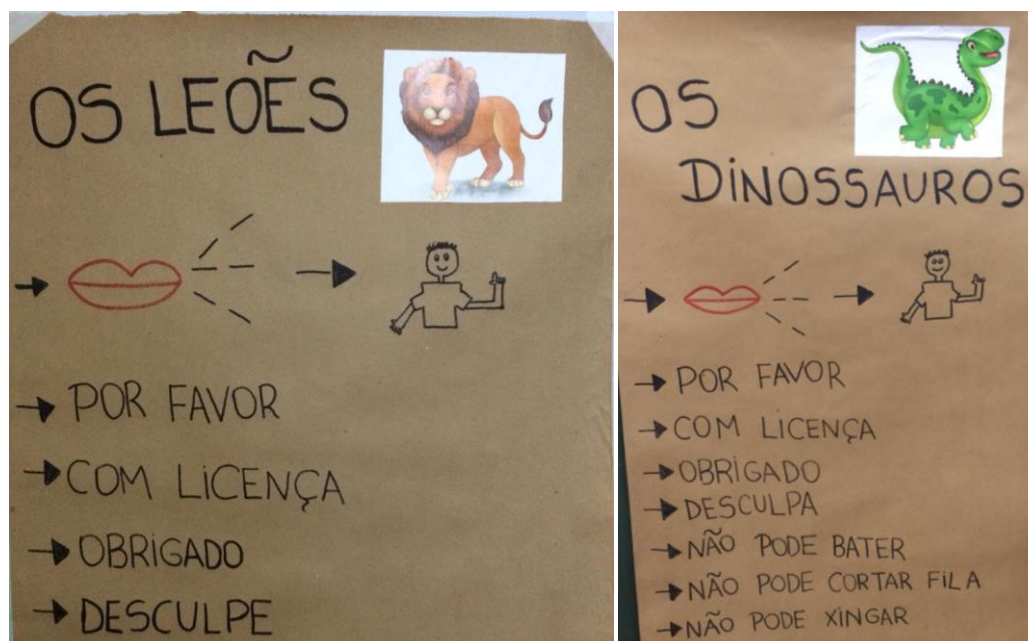


Fonte: A autora, 2018.

Construiu-se os combinados do grupo de maneira coletiva com mediação da pesquisadora, sendo que esses partiram das crianças, com regras de convivência e palavras baseadas em convenções sociais. Assim, no primeiro grupo, os combinados foram: levantar a mão quando quisesse falar; pedir por favor, dizer obrigada. No segundo grupo, os combinados foram: pedir por favor; pedir licença; dizer obrigado; pedir desculpa; não pode bater; não pode xingar; não pode cortar fila. Explicou-se às crianças que, aprenderíamos principalmente sobre o respeito ao outro.

Após a construção dos combinados, visando o sentimento de pertencimento e acolhimento, as crianças puderam escolher um nome para o grupo. Elas se empolgaram e começaram a falar muitos nomes, então, foi feita uma votação para que acontecesse a escolha de maneira democrática e organizada. A turma de Infantil I intitulou-se “Os Leões” e a turma de Infantil II “Os Dinossauros”. Após a escolha dos nomes, pintaram e desenharam em um painel, que foi colado na lousa ao início de todas as oficinas.

Figura 2 - Combinados



Fonte: A autora, 2018.

#### 4.1.2 Oficina 2 - Que direitos toda criança tem?

**Pesquisadora:** O que você desenhou?

**Criança:** Eu e minha casa.

**Pesquisadora:** Que direito que toda criança tem?

**Criança:** Comer, assistir televisão, e um ventilador pra não ficar suado (Y, 4 anos).

**Pesquisadora:** O que você desenhou?

**Criança:** Eu no pula-pula porque não tinha aula (H, 4 anos).

Ao colocar o painel na sala, as crianças reconheceram seus desenhos e disseram onde estavam. Fez-se uma roda para iniciar a oficina, perguntando se elas sabiam o que significava um direito, e elas disseram não saber. Assim, a pesquisadora explicou que direito é algo que todo mundo tem, não importando a cor da sua pele, se é rica ou pobre, se é homem ou mulher, de qual país é e que todos deveriam ter, mas existem pessoas que ainda não tem. O objetivo da atividade era que as crianças pudessem expressar, através do desenho, o que significava direito para elas.

Em todas as oficinas, buscou-se perguntar o que as crianças estavam desenhando e escutou-se sua explicação para o desenho. Assim, de maneira geral, as crianças desenharam diversas coisas, como: brinquedos que gostavam, pessoas que gostavam e suas casas. Ao explicarem o que significava direitos, após a

explicação da pesquisadora, algumas repetiam o que estavam desenhando, ou diziam que não sabiam o que são direitos.

Após o término da confecção dos desenhos, fez-se outra roda e as crianças escutaram a história “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (ROCHA, 2014). Ao ouvirem a parte sobre os maus tratos que aconteceram ao longo da história, ficaram muito surpresas, por vezes, perguntam se aquilo aconteceu de verdade. Com a história, também abordou-se o que é uma votação, porque é feita e qual a importância desta para nossa vida.

O objetivo dessa oficina era de que pudéssemos assimilar inicialmente o que as crianças compreendiam por direito após uma breve explicação sobre o tema. O desenho foi utilizado como suporte para que individualmente, pudessem se expressar. Realizou-se na oficina final a retomada desses desenhos, buscando compreender as significações construídas por elas nesse processo.

#### 4.1.3 Oficina 3 – Diversidades

**Pesquisadora:** *Alguém já te chamou de algo que você gostou ou não gostou?*

**Criança:** *Fogo.*

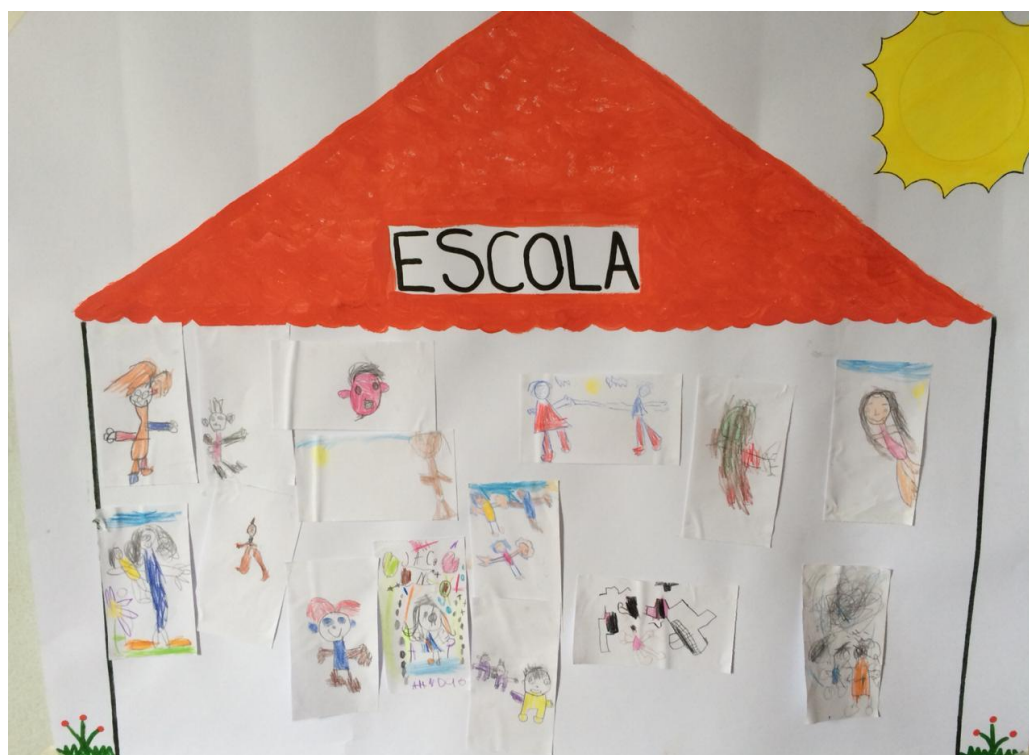
**Pesquisadora:** *Como assim?*

**Criança:** *Falou “Você é fogo”. Eu gostei. (T., 5 anos)*

Antes do início das atividades, as crianças viram a pesquisadora e as colaboradoras no pátio da escola e correram para dar um abraço. Notamos nesse momento que o vínculo se intensificou, o que foi extremamente positivo para o desenvolvimento da pesquisa.

Para trabalhar acerca das diversidades, iniciou-se com a história “Na minha escola todo mundo é igual” (RAMOS, 2010). Após a passagem pela Cortina dos Direitos Humanos, as crianças sentaram-se em roda e ouviram atentamente. Ao término, fez-se uma roda de conversa para observar o que as crianças tinham apreendido sobre diferenças. Após a conversa, elas se desenharam em uma folha e depois se colocaram dentro da escola.

Figura 3 – Cabe todo mundo na escola? – Os Leões



Fonte: A autora, 2018.

Figura 4 – Cabe todo mundo na escola? – Os Dinossauros



Fonte: A autora, 2018.

Algumas crianças negras se pintam com lápis bege, isso aconteceu nas duas salas: os Leões e os Dinossauros. Ao serem questionadas se aquela cor era realmente a cor da sua pele, algumas de imediato disseram que não e correram para pintar novamente seu desenho. Uma criança negra se pintou de bege e com o cabelo loiro, e mesmo após ser questionada teve dificuldades para se auto retratar a partir de sua etnia.

O objetivo dessa oficina era que as crianças pudessem compreender que todos somos diferentes, mas que ao chegar na escola, todos são iguais, possuem os mesmos direitos e precisa-se respeitar a diferença do outro. Explicou-se novamente para as crianças que um direito é algo que todo mundo tem, ou deveria ter, independente da sua cor, do país em que mora, se é homem ou mulher, mas que tem gente que ainda não tem.

*Criança: É, tem pessoa que não tem comida. (G., 5 anos)*

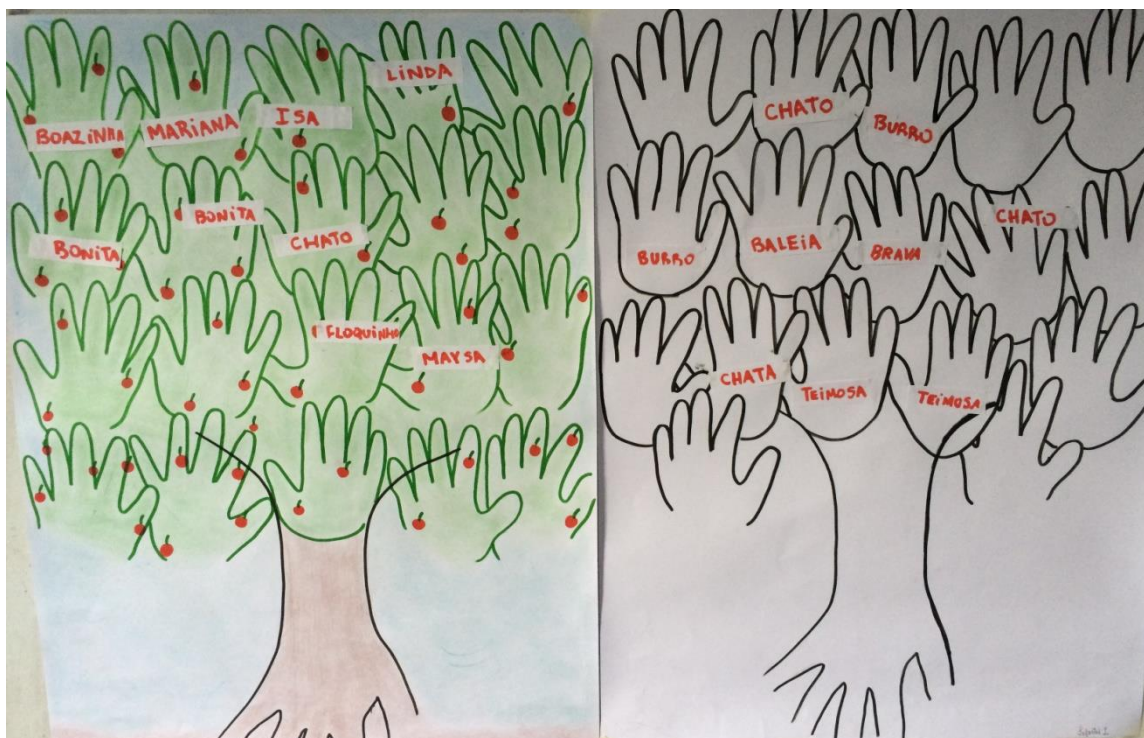
*Criança: E nem casa. (R., 5 anos)*

#### 4.1.4 Oficina 4 - Apelidos

Buscou-se trabalhar sobre os apelidos e os sentimentos, teve-se como objetivo uma oficina que abordasse os apelidos na escola. Assim, essa atividade aconteceu no lado externo da classe. Para iniciar, perguntou-se para as crianças se elas sabiam o que era um apelido e a resposta foi não em ambas as salas. Explicou-se que existem apelidos ruins e bons, como eles puderam ver no livro “Apelido não tem cola” (OTERO; RENNÓ, 2001). Ao longo da história, que aborda diferentes apelidos ruins, as crianças eram sempre questionadas de como se sentiriam se estivessem no lugar daquela pessoa, e elas sempre respondiam que se sentiriam tristes e magoadas.

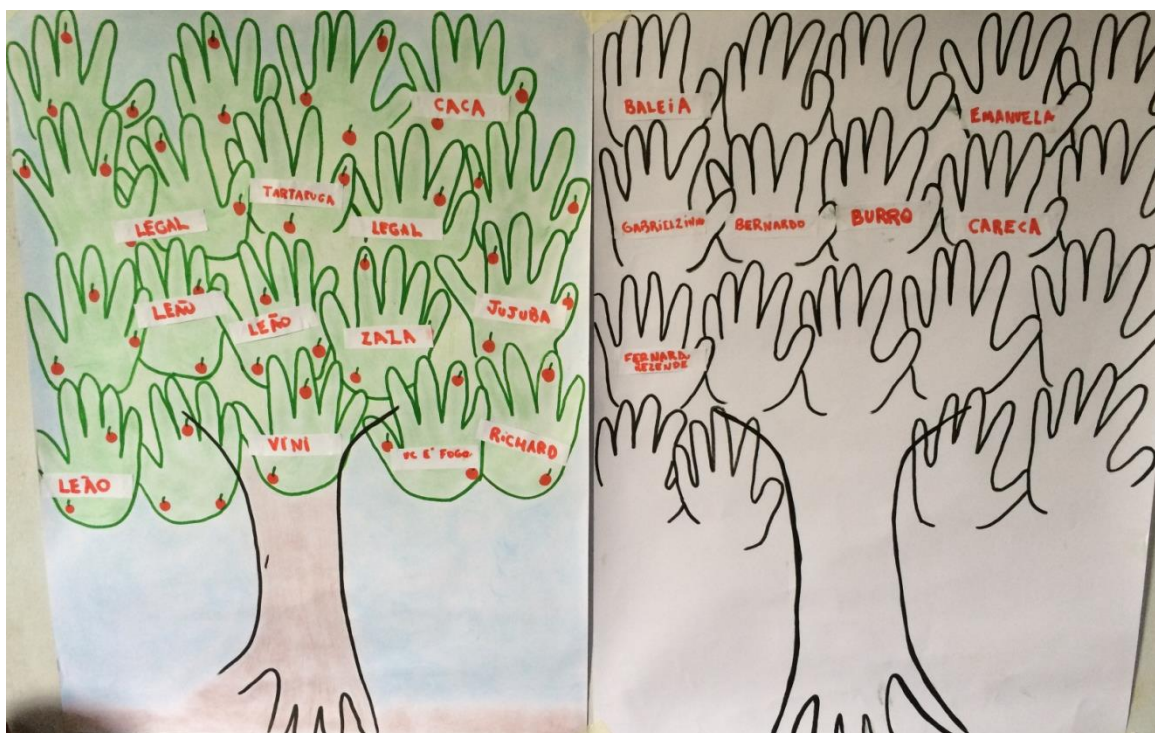
Assim, explicou-se para elas que teríamos duas Árvores, as Árvores dos Sentimentos. A Árvore dos Sentimentos Bons era uma árvore colorida, cheia de flores e frutos. A Árvore de Sentimentos Ruins era sem cor, sem flores e frutos. Cada criança ao falar um apelido, colava o mesmo na árvore dizendo como se sentiu quando foi chamada assim.

Figura 5 – Árvore dos Sentimentos dos Leões



Fonte: A autora, 2018.

Figura 6 – Árvore dos Sentimentos dos Dinossauros



Fonte: A autora, 2018.

Pesquisar acerca da Educação Infantil, é ter que estar pronta para lidar com imprevistos e coisas que às vezes fogem ao controle, por exemplo, o foco do tema proposto na oficina. As crianças pequenas sempre querem contar coisas que aconteceram ou como se sentiram. Não se pode deixar de dar atenção a algo que a criança está confiando em você para contar, mas também é necessário retomar os objetivos da pesquisa e da oficina que está sendo desenvolvida. Vejamos:

*Pesquisadora: Me fala um apelido que você já teve?*

*Criança: O B. bateu em mim.*

*Pesquisadora: L., ele não pode fazer isso, vamos conversar sobre isso depois, mas já te falaram alguma coisa que você não gostou? (L., 4 anos)*

---

*Criança: Não gosto quando a mamãe me bate.*

*Pesquisadora: Tem algo que ela te chama que você não gosta?*

*Criança: Eles batem com o chinelo, chamam de teimosa e brava.*

*Pesquisadora: E como você se sente?*

*Criança: Triste. (H., 4 anos)*

Ao retomar a conversa acerca dos apelidos ruins, uma criança relata que se sentiu muito mal por ser chamada de baleia. Ao discutir sobre isso, uma outra criança riu. A pesquisadora diz que isso não é engraçado, não é legal e que não se deve rir nem fazer piadas assim. Se as pessoas não estão se sentindo bem com aquilo, não tem porque continuar para magoar o outro. Eles têm o direito de não se sentirem mal e não serem discriminados. A professora da sala dos Dinossauros relata que a questão dos apelidos é algo forte entre as crianças, e que tiveram mais apelidos do que os que apareceram na oficina.

Após todos participarem, realizou-se uma conversa dizendo que se é algo que vai deixar a pessoa triste, por que falar aos outros? As crianças disseram que não pode. Explicou-se que não podemos magoar os outros, deve-se falar coisas boas, que causem sentimentos felizes.

#### 4.1.5 Oficina 5 - Respeito às diferenças/ Auto estima

*Criança: Meu dente tá mole, vai cair.*

*Pesquisadora: Mas depois que cair vai crescer outro.*

*Criança: Vai?*

*Pesquisadora: Vai. Bem grandão e bem bonito.*

*Criança: Bem grande pra comer?*

*Pesquisadora: Sim. (H. 4 anos)*

Para iniciar a oficina, cada criança recebeu um quebra-cabeça para montar. De início, não se falou que eram as fotos delas mesmas que estavam montando. Algumas, iam descobrindo e se reconhecendo.

*Criança: Nossa, sou eu! (H., 4 anos)*

*Criança: Nossa, parece comigo... (G., 4 anos)*

Após montarem os quebra-cabeças, perguntou-se se elas gostavam do que viam e como se sentiam. Conversou-se acerca das diferenças e de como cada um é bonito e especial do seu jeito.

Figura 7 – Montagem do quebra-cabeça



Fonte: A autora, 2018.

Após a montagem dos quebra-cabeças, as crianças fizeram uma roda para ouvir a história “Tudo bem ser diferente” (PARR, TODD, 2009). Como a história fala acerca das diferenças, elas iam relatando sobre pessoas que conheciam que eram diferentes. Por diversas vezes, os Leões trouxeram na fala uma criança com deficiência da sala, falando sobre sua diferença. A pesquisadora sempre reforçava o respeito que deveriam ter. No entanto, essa criança não foi autorizada por seus responsáveis a participar das atividades.

Os Dinossauros estavam extremamente agitados para a realização da atividade. Dessa maneira, a pesquisadora realizou um exercício de respiração, para que as crianças pudessem se acalmar e se tranquilizar. Também, viu-se como um fator da educação infantil que, às vezes, não há como começar a atividade de imediato. É necessário pausar, conversar com as crianças e acalmá-las.

Notou-se que as crianças já sabiam acerca das diferenças, mas ainda utilizavam expressões que denotam preconceito racial, por exemplo.

*Pesquisadora: Os quebra-cabeças são iguais?*

*Criança: Não. (M. 5 anos)*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Criança: Alguns são meninos e outros meninas. (G. 5 anos)*

*Criança: É porque as pessoas são diferentes. (M. 5 anos)*

*Pesquisadora: O que mais?*

*Criança: É porque tem cabelo que tem mola, tem cabelo que é grande, tem cabelo que é reto. (G. 5 anos)*

*Criança: Tem cabelo que é liso. (M. 5 anos)*

*Criança: Tem cabelo que é duro. (G. 5 anos)*

*Pesquisadora: Nenhum cabelo é duro. Os cabelos mais enrolados são chamados de cabelo afro.*

#### 4.1.6 Oficina 6 – Respeito às diferenças / Auto estima

Ainda buscando trabalhar sobre o respeito às diferenças e auto estima, realizou-se uma oficina que tinha como objetivo o reconhecimento das diferenças em cada uma das crianças e de como essas diferenças os faziam ser especiais e únicos. Para isso, realizou-se uma roda para que as crianças ouvissem a história “Orelha de Limão” (REIDER, 1999). A história conta a trajetória de uma ovelha que não aceitava sua orelha amarela, que era diferente das outras. Enfatizou-se a importância de não discriminar ninguém devido suas características, por mais diferentes que elas sejam.

Após ouvirem a história, cada criança recebeu uma folha que tinha uma foto da metade do seu rosto. Dessa maneira, elas deveriam se desenhar pensando em suas características físicas, como a cor da sua pele, do seu cabelo, a cor dos olhos, entre outras.

Figura 8 – Como é minha outra metade?



Fonte: A autora, 2018.

Foi possível observar que algumas crianças com cabelo escuro se pintam com cabelo claro e que, as crianças negras, mesmo vendo a cor da metade do seu rosto que já estava no papel, pintaram a outra metade do rosto com lápis bege ou rosa claro. Dessa maneira, questionou-se se aquela era realmente a cor da sua pele e/ou de seu cabelo e as crianças diziam que não, voltando para o lugar para pintar novamente seu desenho.

*Pesquisadora: Esse aqui é a cor do seu cabelo?*

*Criança: (Pausa) É...*

*Pesquisadora: M., seu cabelo é loiro e liso?*

*Criança: Não...*

*Pesquisadora: E como ele é?*

*Criança: Preto e enrolado.*

*Pesquisadora: Então... você é linda do seu jeito, com a cor do seu cabelo. Por que pintou de amarelo?*

*Criança: Queria que fosse amarelo. (M., 4 anos)*

Essa fala aponta para a construção da identidade de crianças negras e a necessidade de referenciais étnicos variados no cotidiano escolar, como livros com

heróis/princesas negros, protagonistas negros, bonecas negras, etc.). Após os desenhos, as crianças assistiram ao vídeo: “Normal é ser diferente” (OLIVEIRA, 2016) como fechamento da oficina.

#### 4.1.7 Oficina 7 - Direito à Educação/ Violência contra a mulher

Para abordar acerca do direito à educação, contou-se a história de Malala, a menina que queria ir para a escola. Antes de se aprofundar, abordou-se sobre os países e onde se localizava o Paquistão. Ao contar a história, também foi abordado acerca da violência contra a mulher, visto a violência sofrida por Malala simplesmente por querer estudar.

Figura 9 – Teatro “Malala, a menina que queria ir pra escola”



Fonte: A autora, 2018.

Ao término da história, mostrou-se a foto de Malala Yousafzai. As crianças se surpreenderam, perguntando se aquela história tinha acontecido realmente. Quando a pesquisadora relata que sim, as crianças se espantaram, e algumas ficam com pena por Malala ter sofrido tanto apenas por querer ir à escola. Ao dialogarmos sobre o direito à educação, explicou-se que no Paquistão as meninas são privadas do direito de estudar e que apenas os meninos têm esse direito.

Dois alunos, no entanto, ao ouvirem sobre isso, riram e disseram que estava certo somente os meninos poderem ir à escola. A pesquisadora explica novamente o que aconteceu, enfatizando mais uma vez que no Paquistão as meninas estão tendo um direito violado, mas os dois meninos afirmaram que estava correto. Essa fala revela o machismo da nossa sociedade que, apesar de garantir o direito à educação das mulheres, viola muitos outros direitos e tem o machismo fortemente arraigado em suas ideias e costumes.

Depois da conversa, as crianças puderam registrar a história.

Figura 10 – Registros da história de vida de Malala



Fonte: A autora, 2018.

#### 4.1.8 Oficina 8 - Machismo/ Estereótipo de gênero

Buscando dialogar acerca do machismo e do estereótipo de gênero, assunto que havia emergido na última oficina, realizou-se um jogo chamado “João e Joana”. O jogo foi criado pela pesquisadora com o objetivo de observar o que as crianças tinham como estereótipos já construídos, ou seja, o que atribuíam como “coisas de meninos” e “coisas de meninas”.

Assim, cada criança recebeu uma imagem. Nas imagens estão representadas profissões, cores, tarefas de casa, entre outras coisas. Elas deveriam pensar se aquela imagem representava algo que era apenas de menina/mulher, apenas de menino/homem, ou se poderia ser de ambos os sexos. Se a criança achasse que era apenas uma atividade realizada por mulheres, deveria colocar a imagem dentro

da caixa da Joana. Se achasse que era apenas uma atividade realizada por homens, colocava na caixa do João. Se achasse que seriam ambos, colocava em uma caixa neutra. Após colocarem nas caixas, a pesquisadora colocou todas as imagens na lousa.

Figura 11 – João e Joana dos Leões



Fonte: A autora, 2018.

Figura 12 – João e Joana dos Dinossauros



Fonte: A autora, 2018.

Após observarem as imagens, questionou-se às crianças acerca de cada uma delas. Ao responderem, as crianças sempre traziam elementos da sua realidade. Ou seja, se conheciam um homem e/ou mulher próximo que realizava a atividade. No

entanto, buscou-se expandir essa fala a todo momento, pensando de uma maneira mais geral.

*Pesquisadora: [...] E dirigir um caminhão?*

*Criança: Meu pai dirige um caminhão.*

*Criança: Meu pai também.*

*Pesquisadora: Mas será que só homens podem?*

*Criança: Minha mãe não dirige nem carro.*

*Pesquisadora: Tudo bem, mas será que não existem outras mulheres que dirigem caminhão?*

*Criança: Minha tia Maria.*

Dessa forma, o jogo construído e a oficina realizada foram potencializadores para atingir os objetivos propostos, sejam eles observar o que as crianças tinham como estereótipos já construídos e o que atribuíam como “coisas de meninos” e “coisas de meninas”, dados esses que serão analisados na próxima seção. Para terminar a oficina, contou-se a história “Menina não entra” (ANDRADE, 2007), que buscou mostrar que as meninas podem praticar futebol, assim como os meninos.

#### 4.1.9 Oficina 9 - Representatividade e empoderamento feminino

***Pesquisadora:** Hoje a gente vai escutar a história dessa porquinha aqui... Alguém adivinha o nome dela?*

***Criança:** É a Peppa Pig. (V., 4 anos)*

***Pesquisadora:** Quem adivinha o nome dela?*

***Criança:** É o porco do respeito. (G., 5anos)*

***Pesquisadora:** E o que a tristeza tem a ver com a branca de neve?*

***Criança:** É porque ela desmaia. (N., 5 anos)*

Para discutir acerca da representatividade e empoderamento feminino, foi trabalhado o livro “Olívia não quer ser princesa” (FALCONER, 2014), no qual Olívia, uma porquinha, estava cansada de ser igual à todas e ser sempre a princesa a ser salva pelo príncipe.

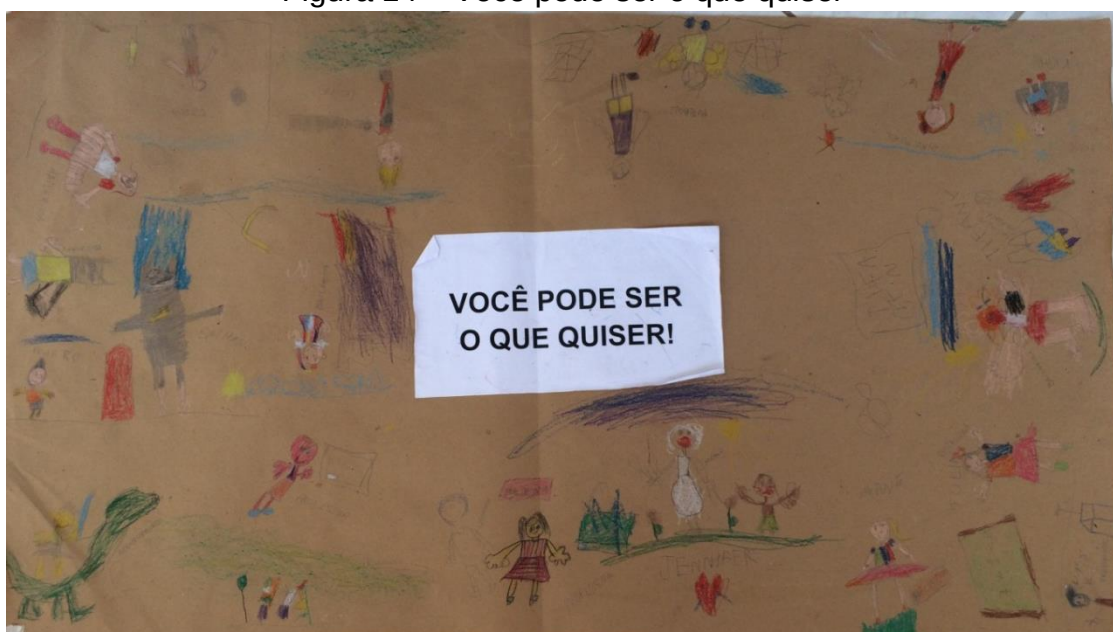
Assim, a oficina realizada foi potencializadora para atingir o objetivo proposto, o qual era de quebrar e desconstruir o estereótipo de princesa frágil, que fica esperando ser salva por um príncipe. Depois da história e da conversa, cada criança desenhou o que gostaria de ser.

Figura 13 – Você pode ser o que quiser



Fonte: A autora, 2018.

Figura 14 – Você pode ser o que quiser



Fonte: A autora, 2018.

#### 4.1.10 Oficina 10 – Os sentimentos

Ainda buscando trabalhar acerca da representatividade e empoderamento feminino, com o objetivo de desconstruir a ideia de princesa que as crianças possuíam e, ainda, abordar principalmente acerca dos sentimentos, trabalhou-se o

livro “Até as princesas soltam pum” (BRENMAN, 2017). Antes de abordar a história, foi preciso discutir a ideia do “pum” com as crianças, visto que elas se agitaram muito e acharam muito engraçado falar sobre aquele assunto com naturalidade.

No livro, aborda-se o “Livro de Segredos Secretos das princesas”. Dessa maneira, explicou-se que as crianças construiriam um livro também, mas seria o “Livro de Sentimentos Secretos”. Primeiro, abordou-se o que era um sentimento, sendo algo que as pessoas sentem. Depois, cada criança pode desenhar um sentimento e depois explicar para a pesquisadora o que havia desenhado.

*Pesquisadora: O que você desenhou?*

*Criança: Eu, bravo.*

*Pesquisadora: E por que você está bravo?*

*Criança: Porque uma pessoa me bateu.*

*Pesquisadora: E por que essa pessoa te bateu?*

*Criança: Porque eu estava andando e depois ele me bateu. (Os Dinossauros)*

---

*Pesquisadora: O que te deixa triste?*

*Criança: É quando um amigo me xinga.*

*Pesquisadora: Só amigos?*

*Criança: Em casa, quando minha mãe grita comigo eu também fico triste. (Os Leões)*

---

*Pesquisadora: Me conta seu desenho.*

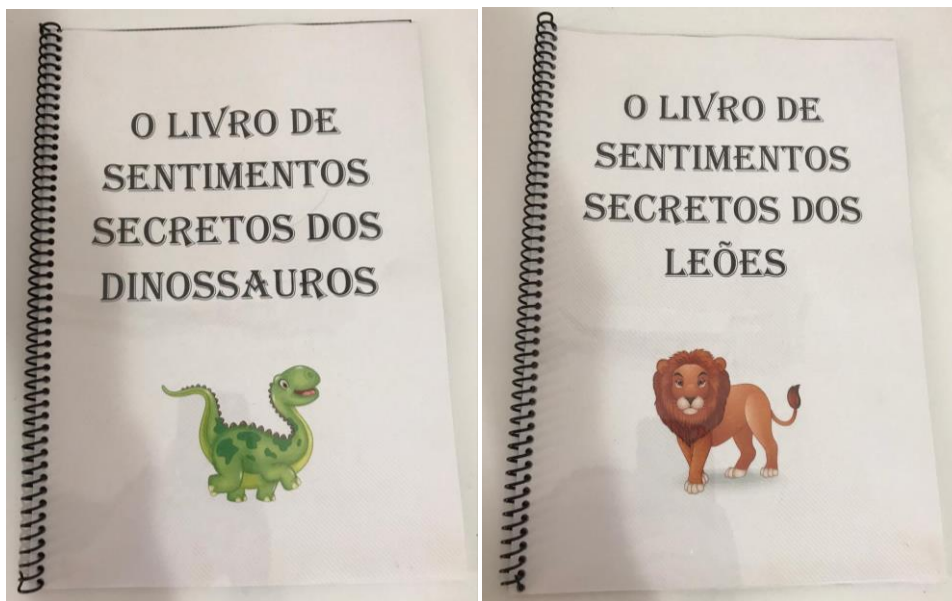
*Criança: Triste.*

*Pesquisadora: Por quê triste?*

*Criança: Porque a mamãe largou sozinha na calçada. (Os Dinossauros)*

Na semana seguinte, foi levado o livro finalizado para que as crianças pudessem ver o que construíram.

Figura 15 – Livros produzidos pelos alunos



Fonte: A autora, 2018.

#### 4.1.11 Oficina 11 - Consciência Negra

**Pesquisadora:** Por quê é feriado dia 20 de novembro?

**Criança:** Porque era feriado.

**Pesquisadora:** Feriado do quê?

**Criança:** De ficar em casa.

**Pesquisadora:** A capoeira veio da África.

**Criança:** É porque lá tem muita areia. **(R., 5 anos)**

**Pesquisadora:** Como chama a boneca?

**Criança:** Havaiana.

**Pesquisadora:** Havaiana?

**Criança:** Abayomi.

Para tratar acerca da consciência negra, primeiro mostrou-se às crianças onde se localiza a África no mapa-mundi. Depois, mostrou-se onde se localiza o Brasil. Depois de mostrar os dois países, explicou-se que ambos são separados por um oceano. Após a explicação, perguntou-se às crianças se sabiam porque era feriado no dia 20 de novembro. No geral, elas apenas sabiam que em feriados não iriam à escola, mas não sabiam o motivo. Dessa forma, a pesquisadora explicou que aquele era o Dia da Consciência Negra, dia no qual morreu Zumbi dos Palmares. Explicou-se que ele morava em um quilombo.

*Pesquisadora: Quilombo é isso aqui... (mostrando imagem)*

*Criança: Parece casa de índio.*

*Pesquisadora: Esses são os quilombos. Os quilombos eram os lugares para onde os negros que fugiam da escravidão iam para lá. Por que eles eram escravizados? Os homens brancos, homens muito malvados, os pegavam lá na África e faziam eles eram escravizados. Então eles não ganhavam dinheiro, trabalhavam muito, muito, muito. Apanhavam, ficavam sem comer, sem beber água, e eles sofriam muito. E aí o Zumbi, que é esse aqui, fugia e ajudava os amigos dele a fugirem para os quilombos. Ele era o chefe do Quilombo dos Palmares. Vocês sabem o que é um chefe?*

*Crianças: Não sei.*

*Criança: É o que ajuda.*

*Pesquisadora: Ele é tipo um líder. Ele que vai na frente pra ajudar todo mundo a fugir. E ele morreu porque ele estava lutando nas batalhas.*

*[...]*

*Pesquisadora: Alguém sabe quem foi essa mulher aqui?*

*Crianças: Não sei.*

*Pesquisadora: Essa foi Dandara. A Dandara foi esposa do Zumbi e ela lutou junto com ele nas guerras para libertar todos os povos que estavam presos, sofrendo, que estavam fugindo dos homens brancos. (Os Leões)*

*[...]*

*Pesquisadora: Foi nesse dia a muito tempo atrás, que morreu o Zumbi dos Palmares. Alguém sabe quem foi o Zumbi dos Palmares?*

*Criança (menina): Não.*

*Pesquisadora: Zumbi dos palmares foi esse aqui.*

*Criança (menino): Esse é o Zumbi?*

*Pesquisadora: O nome dele era Zumbi e ele era Zumbi dos Palmares porque ele era líder dos quilombos dos palmares. Alguém sabe o que é ser um líder?*

*Crianças: Não.*

*Pesquisadora: É tipo um chefe. O Zumbi, esse aqui, ele era o líder dos quilombos dos palmares. Vocês sabem o que é um quilombo?*

*Crianças: Não.*

*Pesquisadora: O quilombo é esse aqui, olha.*

*Criança: É tipo uma pirâmide.*

*Pesquisadora: E por que eles fugiam para os quilombos?*

*Criança (menina): Para se esconder.*

*Criança (menino): Morar.*

*Pesquisadora: Pra morar lá por quê?*

*(Silêncio)*

*Pesquisadora: Porque quando eles estavam lá na África, eles foram trazidos para o Brasil nos navios negreiros para serem escravizados. E sabem como a escravidão era ruim? Eles apanhavam, eles não tinham comida, nem bebida, eles não recebiam e só trabalhavam.*

*Criança (menino): Só porque ele era um Zumbi.*

*Pesquisadora: Não. Eles escravizavam por causa da cor da pele, porque eles achavam que essa cor valia menos que a cor da pele branca e com isso eles escravizavam as pessoas negras. (Os Dinossauros)*

Ainda, notou-se que os Dinossauros ficaram curiosos sobre a história contada, questionando se realmente isso aconteceu de verdade. Para que as crianças pudessem compreender melhor, a pesquisadora levou fotos de Zumbi, dos

Quilombos e de Dandara. Também buscou trazer elementos africanos que fazemos, usamos e comemos.

*Pesquisadora: Aqui no Brasil a gente tem muita coisa que veio lá da África. Coisa de política, religião, comidas. Várias coisas que a gente trouxe da África e come no Brasil, veste ou usa. Alguém já fez capoeira?*

*Criança: Eu não.*

*Criança: O meu irmão.*

*Pesquisadora: Ou vocês já viram alguém fazendo capoeira?*

*Criança: Eu não.*

*Criança: Eu não.*

*Pesquisadora: A capoeira é uma luta africana.*

*Criança: Eu já fiz.*

*Pesquisadora: Veio lá da África. Os negros contribuíram muito para nossa história. (Os Leões)*

*Pesquisadora: Alguém já fez capoeira?*

*Crianças: Sim.*

*Crianças: Não.*

*Pesquisadora: Viu alguém fazendo capoeira?*

*Criança: Sim.*

*Criança: Eu já vi.*

*Pesquisadora: A capoeira veio da África.*

*Criança (menino): É porque lá tem muita areia.*

*Pesquisadora: Não. É porque é da cultura africana.*

*Pesquisadora: E tem também várias comidas que a gente come que veio lá da África. (Os Dinossauros)*

Após a explicação, as crianças foram levadas para a área externa da escola para que realizassem uma brincadeira africana chamada Mamba<sup>6</sup>. Uma criança começava a brincadeira, sendo a cabeça da mamba. À medida que ela fosse pegando as outras crianças, ia se formando o corpo da mamba. Depois da brincadeira, as crianças fizeram uma roda no chão. Cada uma delas recebeu uma boneca Abayomi. A pesquisadora contou então que as bonecas Abayomi eram feitas com nós de retalhos das roupas das mães que vinham nos navios negreiros para o Brasil. Como as crianças sentiam muito medo e vinham em situações precárias, era uma forma das mães conseguirem acalmá-las.

<sup>6</sup> Mambas são serpentes africanas do gênero *Dendroaspis*.

Figura 16 – Brincadeira africana Mamba e Boneca Abayomi



Fonte: A autora, 2018.

A todo momento buscou-se questionar as crianças com o intuito de ver se elas entenderam a explicação.

*Pesquisadora: O que vocês entenderam? Por que as mães faziam essas bonecas para as crianças?*

*Crianças: Pra não sentir medo.*

*Pesquisadora: Aonde?*

*Crianças: No barco.*

*Pesquisadora: Isso, nos barcos, nos navios negreiros. E por que eles estavam nesse barco?*

*Crianças: Porque eram escravos.*

*Pesquisadora: Estavam vindo como escravizados, isso mesmo. (Os Leões)*

*Pesquisadora: E quem foi a Dandara?*

*Criança: Esposa do Zumbi.*

*Pesquisadora: Ela fez o quê?*

*Criança: Morreu.*

*Criança: Morreu lutando pelo seu povo. (Os Dinossauros)*

As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa “Encontro precioso”, em iorubá, uma das maiores etnias do continente africano, cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim.

#### 4.1.12 – Oficina 12 – Existe lápis cor de pele?

Ao longo das oficinas, percebemos a necessidade de problematizar expressões e usos que discriminam e excluem, como o “lápiz cor de pele”. O uso desta expressão para nomear a cor salmão denota a prevalência das pessoas brancas como modelo normalizador, como se a única cor de pele foi aquela associada às pessoas brancas.

Para iniciar, a pesquisadora levou um lápis marrom e um lápis rosa claro.

*Pesquisadora: Pra começar hoje, eu queria saber que cor é essa aqui.*  
*Crianças: Laranja. Marrom. Cor de pele. Rosinha clarinho. Cor de pele.*  
*Pesquisadora: Cor de pele?*  
*Crianças: Cor de pele.*  
*Criança: Rosinha. Laranja. Cor de pele.*  
*Pesquisadora: E esse aqui?*  
*Crianças: Preto. Marrom. Preto.*  
*Pesquisadora: Mas vocês falaram que essa aqui é cor de pele. E esse aqui?*  
*Crianças: É marrom.*  
*Pesquisadora: Mas não tem gente que tem a cor de pele dessa cor?*  
*Criança: É preto.*  
*Pesquisadora: Será que existe então, só uma cor de pele? (Os Leões)*

*Pesquisadora: Pra começar hoje, eu quero fazer uma pergunta. Que cor é essa aqui?*  
*Crianças: Laranja. Cor de pele. Laranja. Cor de pele. Bege. Laranja. Rosinha.*  
*Pesquisadora: Você acha que é cor de pele?*  
*Criança: Eu acho.*  
*Pesquisadora: Quem acha que é cor de pele?*  
*Criança: Eu que não.*  
*Pesquisadora: Quantas? Um, dois, três, quatro, cinco, seis. Seis pessoas acham que é cor de pele?*  
*Criança: Sim.*  
*Pesquisadora: E que cor é essa aqui então?*  
*Crianças: Marrom. Preto. Marrom. Preto. Marrom. Preto.*  
*Pesquisadora: Marrom. Mas será que não tem gente que tem a pele dessa cor aqui?*  
*Crianças: Não. Não. Sim.*  
*Pesquisadora: Então será que existe só uma cor de pele?*  
*Crianças: Não.*  
*Criança: A cor é marrom.*  
*Pesquisadora: Essa aqui não pode ser uma cor de pele também?*  
*Criança: Pode.*  
*Pesquisadora: Então por que a gente chama esse aqui de lápis cor de pele e esse aqui de marrom?*  
*Criança: Porque os dois é cor de pele.*  
*Pesquisadora: Os dois podem ser cor de pele. Se pode ser, então não existe um lápis cor de pele.*  
*Criança: Cor de pele é o bege.*  
*Pesquisadora: Você acha que esse aqui é cor de pele, mas e esse aqui?*  
*Criança: Eu acho que é preto.*  
*Pesquisadora: Preto. Mas não tem gente que tem a cor de pele dessa cor? (Os Dinossauros)*

Após o questionamento, as crianças puderam ouvir a história “A cor de Coraline” (RAMPAZO, 2017). Na história, Coraline questiona o amigo quando o mesmo pede o lápis cor de pele e, ao final, empresta para ele o lápis da cor da sua pele, que era marrom. Depois disso, questionou-se o que as crianças aprenderam.

*Pesquisadora: O que vocês entenderam?*

*Criança (menina): Que não existe uma pele só.*

*Pesquisadora: Não existe uma cor de pele só, né?*

*Crianças: Não. Existe um monte.*

*Pesquisadora: Existe um monte. Então está certo a gente falar que essa cor aqui é cor de pele?*

*Crianças: Não. Não.*

*Pesquisadora: Não.*

*Criança: É rosinha clara.*

*Pesquisadora: É rosinha clara. Porque esse aqui olha, tem gente que tem essa cor de pele.*

*[...]*

*Pesquisadora: Nem todo mundo aqui tem só essa cor, porque nós temos cor de pele diferentes. Então essa aqui também poderia ser um lápis cor de pele, porque existe gente que tem pele dessa cor, não é? E cada um é especial e importante da sua cor, não é verdade? (Os Leões)*

Após a história, realizamos a dinâmica “Qual a cor da sua pele?”. Cada criança procurou a tinta que mais parecia com a cor da sua pele, e depois colocou sua mão no cartaz.

Figura 17 – Crianças escolhendo sua cor



Fonte: A autora, 2018.

Figura 18 – Cartaz - Qual é a cor da minha pele?



Fonte: A autora, 2018.

Foi perceptível, em ambas as turmas, que mesmo após a leitura da história e explicação da pesquisadora, as crianças de maneira geral escolhiam cores mais claras do que as cores da sua pele. Nenhuma criança escolheu uma cor mais escura que o seu tom de pele.

#### 4.1.13 Oficina 13 – O ECA para crianças

**Pesquisadora:** O que é um direito?

**Criança:** Amanhã é meu aniversário.

Com o encerramento das oficinas, buscou-se fazer um levantamento de todos os temas já trabalhados, com o objetivo de observar o que as crianças haviam apreendido.

**Pesquisadora:** O que são direitos humanos?

**Criança:** É ser diferente. (G., 4 anos)

[...]

**Criança:** O direito também é de ir pra escola. (J. 4 anos) **(Os Leões)**

**Pesquisadora:** E sobre as diferenças? O que aprendemos naquele dia?

**Criança:** Que cada um é diferente. **(Os Leões)**

---

*Pesquisadora: Lembra naquele dia que eu trouxe um monte de imagens e aí vocês iam falando se era de menina ou de menino?!*

*Criança: Sim.*

*Pesquisadora: O que a gente aprendeu aquele dia?*

*Criança: Que as coisas de menino não é só de menino, é de menina também.*

*Pesquisadora: Muito bem, J. Vocês lembram que a gente aprendeu que não importava o brinquedo?*

*Pesquisadora: Não tem brinquedo de menino e nem de menina.*

*Criança (menina): Nem cor de menina e nem cor de menino.*

*Criança (menina): E os dois podem brincar de boneca ou de carrinho. (Os Leões)*

---

*Pesquisadora: Mas o que a gente aprendeu? As meninas precisam ser sempre princesas?*

*Criança: Sim.*

*Crianças: Não. (Alta afirmação)*

*Criança (menina): Menina pode ser o que quiser.*

*Pesquisadora: Muito bem. Elas podem ser as heroínas da história?*

*Crianças: Pode!*

*Pesquisadora: Ela pode salvar tudo?*

*Criança: Sim.*

*Criança: Pode.*

*Pesquisadora: Ela tem que ficar esperando sempre o príncipe?*

*Crianças: Não. (Alta afirmação) (Os Leões)*

---

*[...]*

*Pesquisadora: O que a gente aprendeu nesse dia da cor da pele?*

*Criança (menina): Que a cor da pele é diferente.*

*Pesquisadora: A pele é diferente. Tem alguma cor que vale mais que a outra?*

*Crianças: Não.*

*Pesquisadora: Não, né? Nós somos todos iguais. (Os Leões)*

---

*Pesquisadora: O que é um direito?*

*[...]*

*Criança (menino): Direitos humanos é o que todo mundo tem que ter.*

*Pesquisadora: É o que todo mundo tem que ter, muito bem. Tem algumas pessoas que tem e outras não?*

*Criança (menino): Sim.*

*Pesquisadora: Mas não deveria ser assim né?*

*Criança: Não. (Os Dinossauros)*

---

*Pesquisadora: Está certo a gente chamar alguém de um apelido que ele não gosta?*

*Crianças: Não.*

*Pesquisadora: Não, né? Todo mundo tem o direito de não ser discriminado, né?*

*Criança: Tia?*

*Pesquisadora: Fala.*

*Criança (menino): Se alguém fizer uma piada e a pessoa não gostar, então não pode fazer. (Os Dinossauros)*

---

*Pesquisadora: O que a gente aprendeu com aquilo? Sobre as diferenças?*

*Criança: Que a gente não tem a mesma cor de pele.*

*Pesquisadora: Que nós não temos a mesma cor de pele. Nós não somos iguais.*

*Criança (menino): Não tem o mesmo cabelo.*

*Pesquisadora: Não tem o mesmo cabelo. O que mais J.?*

*Criança (menina): Não importa se é cabelo liso ou cacheado.*

*Pesquisadora: Não importa se seu cabelo é cacheado ou liso. Fala C..*

*Criança: A cor dele é diferente.*

*Pesquisadora: A cor de pele é diferente. E tem problema as pessoas serem diferentes da gente?*

*Criança: Não.*

*Pesquisadora: Não, né? Nós temos que respeitar a diferença do outro, não é verdade?*

*Criança: Sim. (Os Dinossauros)*

---

*Pesquisadora: Por que os negros eram escravizados?*

*Criança: Pela cor da pele.*

*Pesquisadora: Por causa da cor da pele, muito bem! E está certo isso gente? Algumas cores valerem mais do que outras?*

*Criança: Não.*

*Pesquisadora: Está certo os homens brancos escravizarem o povo negro?*

*Crianças: Não. (Os Dinossauros)*

---

*Pesquisadora: Como chamava as bonecas?*

*Pesquisadora: Aba?*

*Crianças: Abayomi.*

*Pesquisadora: Abayomi. E como elas foram construídas?*

*Criança: De pano.*

*Criança: De vestido.*

*Pesquisadora: De vestido. E quem fazia essas bonecas?*

*Crianças: As mães.*

*Pesquisadora: As mães. E por que elas faziam gente?*

*Criança: Parar de chorar.*

*Pesquisadora: Pra parar de chorar porque os filhos estavam muito nervosos e com medo, e elas faziam pra eles terem com o que brincar e se acalmar, lembram?*

*[...]*

*Pesquisadora: E sobre a cor da pele? Lembra a história da “A cor de Coraline”?*

*Criança (menina): Que não existe uma só.*

*Pesquisadora: Isso. Existe lápis cor de pele?*

*Crianças: Não. (Os Dinossauros)*

---

*Pesquisadora: O que a gente aprendeu sobre as cores da pele?*

*Criança: Que a cor não é igual.*

*Pesquisadora: A cor não é igual. Nós somos diferentes, não é?*

*Criança: Sim.*

*Pesquisadora: Mas a gente pode destratar alguém porque a gente é diferente dele?*

*Criança: Não. (Os Dinossauros)*

Após relembrar as atividades feitas, as crianças brincaram com um Jogo da memória do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), confeccionado pela pesquisadora. Primeiro, explicou-se para as crianças o que era o Estatuto, dizendo que nele estavam todos os direitos e deveres de todas as crianças. Assim, cada direito foi explicado em uma linguagem adequada para que as crianças entendessem. Depois de brincar, elas puderam levar o Jogo da Memória para casa.

Figura 19 – Jogo da Memória do ECA



Fonte: A autora, 2018.

#### 4.1.14 Oficina 14 – Que direitos toda criança tem?

Buscando observar o que as crianças puderam aprender acerca dos Direitos, além de, analisar de fato se a Educação em Direitos Humanos foi satisfatória nesse processo, a última oficina foi realizada igualmente à primeira. As crianças desenharam qual direito toda criança tem, após todas as oficinas realizadas. Na hora da roda de conversa, foi possível observar algumas falas das crianças que apontavam direitos como: ser livre; ir ao médico; ir para a escola; comer; brincar; estudar; ter uma casa; ter uma família.

Figura 20 – Desenho Os Leões



Fonte: A autora, 2018.

**(“Desenhei eu internada. Direito de ir no médico”) – M, 4 anos.**

Figura 21 – Desenho Os Dinossauros



Fonte: A autora, 2018.

**(Direito de ter uma casa – R. e G, 5 anos)**

Figura 22 – Desenho Os Dinossauros 2



Fonte: A autora, 2018.

***“Direito de ter uma família” (G. 5 anos)***

#### 4.2 OS PROFESSORES

Buscando atender ao objetivo principal da pesquisa de compreender as significações construídas por crianças e professores da Educação Infantil sobre Direitos Humanos, foram realizados quatro (4) encontros mensais com os dezessete (17) professores de Educação Infantil e a equipe gestora da escola (formado por coordenação pedagógica, vice-direção e direção escolar), visando mostrar o que estava sendo feito com as crianças e também realizar a Educação em Direitos Humanos com os educadores.

É necessário enfatizar que, assim como com as crianças, os temas trabalhados não foram definidos à priori com os professores, mas cada encontro foi sendo planejado de acordo com os dados obtidos e o desenvolvimento das oficinas, visando sempre o que emergia como necessidade para ser trabalhado com as salas envolvidas na pesquisa.

Tabela 2 – Temas desenvolvidos com os professores/equipe gestora

| OFICINAS                                        | RECURSOS UTILIZADOS                         |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Oficina 1 – Olhar dos professores acerca da EDH | Questionário inicial sobre Direitos Humanos |
| Oficina 2 - Diretrizes Nacionais de             | Discussão e elaboração dos cartazes em      |

| Educação em Direitos Humanos                                | grupos                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                             | Vídeo: Direitos Humanos Para Crianças<br>(SECRETARIA ESPECIAL DOS<br>DIREITOS HUMANOS, 2008) |
| <b>Oficina 3 - O machismo e o estereotipo<br/>de gênero</b> | Roda de discussão sobre o tema                                                               |
| <b>Oficina 4 - Olhar dos professores<br/>acerca da EDH</b>  | Seminário proposto pela pesquisa-ação;<br>Questionário final sobre Direitos Humanos          |

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.2.1 Oficina 1 - Olhar dos professores acerca da EDH

Ao aceitarem participar da presente pesquisa, os dezessete (17) professores e gestores presentes responderam um questionário sobre o que consideravam ser a Educação em Direitos Humanos. Cabe ressaltar que os educadores poderiam assinalar mais de uma resposta, caso julgassem como uma alternativa correta.

É preponderante ressaltar que nesse primeiro contato, ao explicar a pesquisa, uma das professoras questionou se iríamos trabalhar sobre os direitos e deveres ou apenas direitos, pois os direitos eles já sabiam e traziam de casa. Explicou-se que não se trabalharia na ideia de dever, mas de responsabilidade. Se eu não quero que façam algo comigo, tenho a responsabilidade de não fazer com o próximo, sendo enfatizado que haveria uma conversa acerca disso nos próximos encontros.

Após terminarem de responder o questionário, foi realizada uma conversa entre a gestão e os professores para decisão de qual sala participaria da pesquisa, tendo em vista que a grande maioria dos professores demonstrou interesse. Dessa forma, como já descrito na presente pesquisa, as oficinas passaram a ser realizadas em uma sala de Infantil I e uma sala de Infantil II.

#### 4.2.2 Oficina 2 - Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos

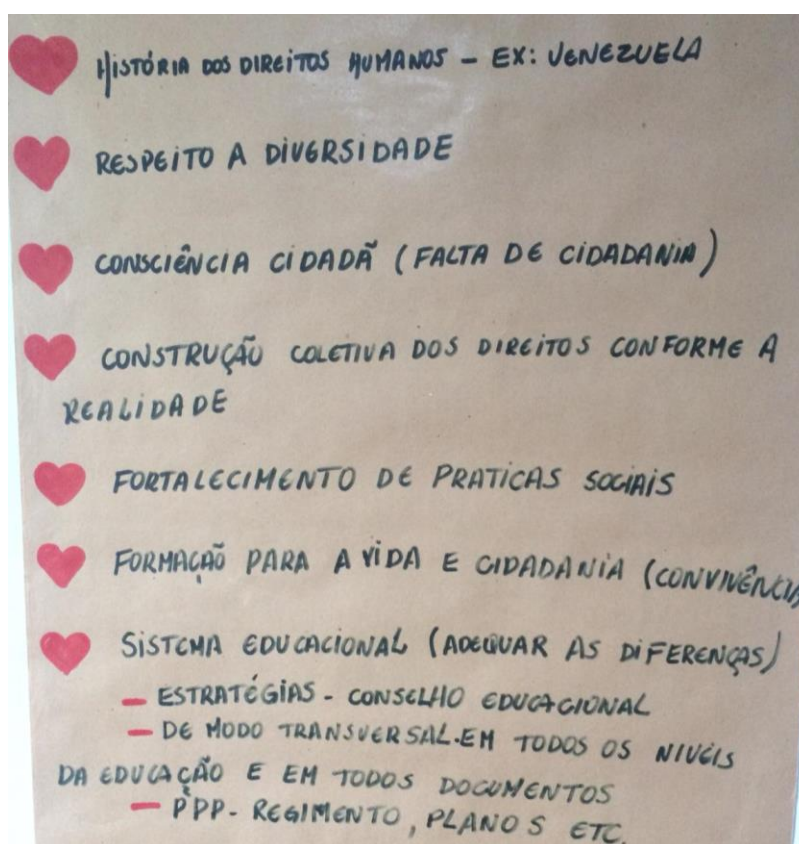
Para iniciar, se evidenciou a resistência encontrada no primeiro encontro com os pais, a qual trataremos na próxima subseção. Após isso, foram apresentadas as atividades realizadas até aquele momento com as crianças e proposta a realização de uma atividade com a equipe escolar.

Os professores então se dividiram em quatro grupos e cada grupo recebeu três artigos das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL,

2012). Dessa forma, os educadores foram convidados a ler os artigos e representar da maneira que quisessem em um cartaz.

Antes de iniciarmos as apresentações e discussão, foi reproduzido um trecho do vídeo “Direitos Humanos para Crianças” e pausado no momento em que diferentes crianças, vindas de diferentes lugares e com diferentes culturas, chegam à escola. Assim, os educadores se reuniram em grupos e discutiram os artigos para apresentação.

Figura 23 – Grupo 1 – Professores



Fonte: A autora, 2018.

Para apresentação desse cartaz, seguiu-se as falas:

*Professora: Basicamente a gente entendeu que a escola ela é um ponto de equilíbrio para que se envolvam todos os direitos da criança, do ser humano mesmo. E espera que seja trabalhado igualdade, diversidade, solidariedade é um direito e que esteja presente nos meios para que desenvolva elas na democracia, a igualdade, a diversidade porque eu acho que é, independente da criança ser mais ou menos, ter mais ou menos poder aquisitivo é na escola que todas as crianças terão esse direito. Então é aqui que vai se difundir os outros direitos que elas estão adquirindo.*

[...]

*Orientadora: E vocês o que entenderam?*

*Professora: Primeiro item está assim “A história dos direitos humanos” e por que nós não colocamos um exemplo como a Venezuela? Porque aqui no primeiro item está assim*

*“respeito a diversidade”, quantas vezes nós podemos estar recebendo alunos de fora e que vieram de uma maneira não tão confortável, como tem alunos do Haiti aqui e que não vieram a passeio, ninguém quer sair da sua raiz. E isso também é uma construção dos direitos humanos.*

*Professora: E é uma negação.*

*Professora: É uma negação! Você falou os termos certos, é uma negação!*

*Professora: E muitas vezes a escola acaba sendo único aconchego daquela criança.*

*Professora: A criança não fala a nossa língua, tem outros hábitos e ela infelizmente chega no lugar tem que se adaptar.*

*Professora: E eles circulam por aqui com uma felicidade.*

*Professora: Eles têm o direito de estar aqui.*

*[...]*

Figura 24 – Grupo 2 – Professores



Fonte: A autora, 2018.

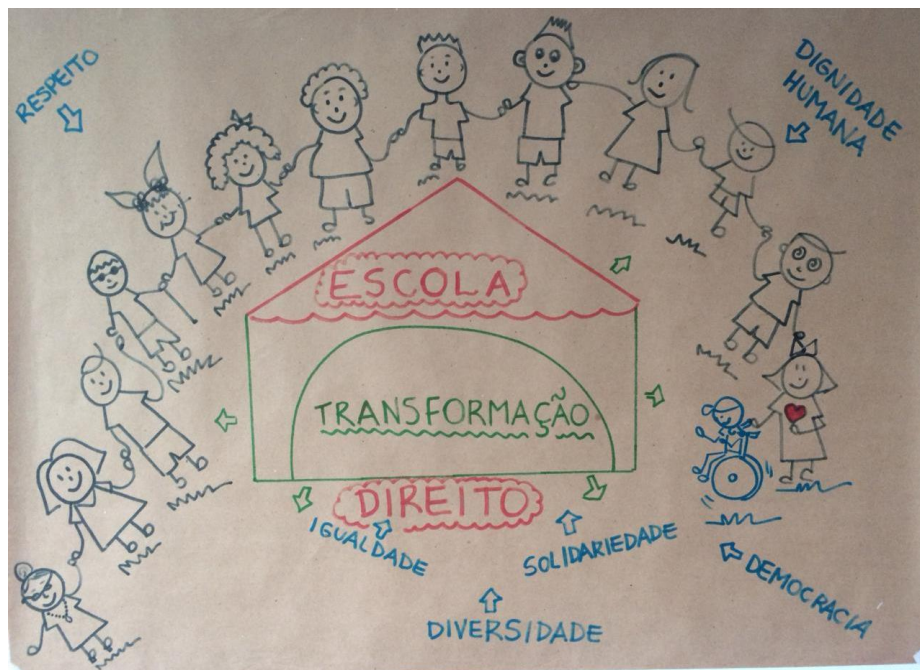
Para apresentação desse cartaz, seguiu-se as falas:

*Professora: O nosso foi mais simples assim, mas foi sobre o conhecimento sobre os direitos humanos e tem que ser aplicado desde a educação básica até o superior. Deixar no nosso livro da educação obrigatório nessa parte ensino sobre os direitos humanos, mas transmitido já desde, se for pensar no nosso caso, dois anos superior para educação básica né?! No nosso caso aqui, como é uma parte do livro obrigatório, aí a*

gente como educadora passa isso para eles né, então desde a educação infantil básica até a superior em todas as áreas deve ter esse conhecimento dos nossos direitos.

As professoras apontam o entendimento acerca de que a Educação em Direitos Humanos deve ser algo realizado desde a educação básica até o ensino superior.

Figura 25 – Grupo 3 – Professores



Fonte: A autora, 2018.

Para apresentação desse cartaz, seguiu-se as falas:

[...]

*Professora: Eu acho interessante isso, os direitos e os deveres. [...] A criança tem que ter essa ideia, muitos tem vindo com essa fala "aí é proibido o pai bater no filho", mas e o dever?*

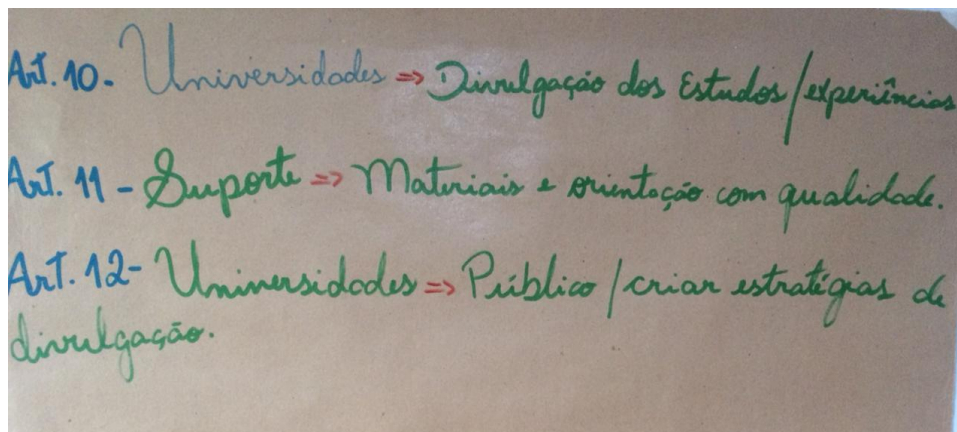
*Pesquisadora: Por isso que a gente trabalha muito com a ideia não de dever, mas de responsabilidade.*

*Professora: Tem que entender que dever e obrigação são diferentes né. Obrigação você é obrigado a fazer e dever é quando você reconhece que você tem responsabilidade e se assume aquela postura.*

*Pesquisadora: Eles ainda não reconhecem isso.*

*Professora: É longo esse caminho.*

Figura 26 – Grupo 4 – Professores



Fonte: A autora, 2018.

Para apresentação desse cartaz, seguiu-se as falas:

*Professora: A gente colocou que a universidade tem que fazer mais pela educação, pelo estudo né? Fazer as experiências e é isso que elas estão fazendo com a gente, mas ótimo material de apresentação, de qualidade e transformar isso em público, criar estratégias para divulgação pra não ficar só na escola seria importante também para os país.*

*Professora: E tem a parte da universidade, que elas estão dando o primeiro passo para trazer isso para escola e para as crianças.*

*Orientadora: É isso, essas diretrizes são de 2012, elas estão aprovadas e então todo material da escola tem que atender a essas diretrizes desde a educação infantil. Todo projeto de livro pedagógico, planos de ensino, os programas, todo regimento, tudo tem que atender a essas diretrizes porque é uma diretriz nacional aprovada desde 2012 e todas as escolas têm esse livro, escola do ensino fundamental, na educação infantil, ensino médio e na universidade.*

*Professora: A creche ainda não?*

*Orientadora: Também, eles entram na parte de educação infantil, não está determinado exatamente como creche, mas na diretriz fala que é desde a educação infantil. A gente trabalha desde a entrada na escola. Esse é um documento que é importante todo mundo conhecer, porque as vezes a gente fala "será que eu estou fazendo uma coisa que não é da minha responsabilidade? Será que não é da escola isso?" É, É. Quando o professor, quando a escola trabalha essas imagens, ela está fazendo uma coisa que é da sua responsabilidade, que é trabalhar as diretrizes dos direitos humanos.*

*[...]*

*Pesquisadora: Por isso que é importante a gente conhecer essas diretrizes, porque elas dão respaldo para o nosso trabalho, né? Mostra como nós estamos fazendo algo que é determinado nacionalmente como a prática docente. Só que tem gente que não sabe fazer isso, a gente está aprendendo porque nós não tivemos isso na nossa formação. Por isso que a gente vai tentando aprender e a universidade tem uma responsabilidade que é também trabalhar essas diretrizes trazendo o seu conhecimento, fazendo as parcerias junto com as escolas para a gente construir juntos. Não é que a universidade sabe mais, ela sabe algumas coisas e vocês e as escolas sabem outras, como é que a gente aproxima essas duas coisas para que possa fazer um trabalho de fato que posso ir transformando a realidade.*

Após a socialização dos cartazes, foi passado o restante do vídeo “Direitos Humanos para Crianças” (SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2008). Ao término, uma professora relatou sua impressão:

*Professora: [...] O tempo pra isso eu não sei, mas é possível. Aí uma pergunta que antecede, a que ponto chegamos se precisar de um documento de direitos humanos? O que aconteceu com o homem com o caminho?*

*[...]*

*Professora: É uma sementinha que a gente vai plantando, e uma hora vai crescer né? Mesmo que não seja em todos, mas que seja em alguns, né? Eu acho que está sempre valendo a pena, porque todos é realmente bem difícil atingir.*

*Pesquisadora: Porque a realidade lá fora é muito difícil, está cada vez mais difícil. O trabalho de formação humana que a gente pode fazer por essas crianças que se apropriem desses conhecimentos, podem fazer diferença na vida dela. Com o direito de aprender praticando outras coisas... parece que é difícil, mas é possível ensinar outras coisas. É tudo muito cinza e apagado e pequenas transformações vão mudando um pouquinho, é sempre possível. Se a gente acredita na educação a gente tem que trabalhar nessa ideia de que pode dar novas cores para ela nessa realidade.*

*Professora: E é a escola que tem que mostrar o caminho, tem criança que tudo o que ele vai construir de bom na vida dele está dentro da escola e é só a gente que vai estar dando esse suporte para eles porque fora da escola ele vive uma realidade tão cruel tão difícil que é só a gente que vai fazer a diferença.*

*Pesquisadora: E é aos poucos também a gente não vai fazer mágica, milagre, mas a gente pode fazer um trabalho que é aos poucos...*

*Professora: Mas voltando para a realidade, eu acho que assim, eu vim de uma época onde os muros das igrejas e das escolas são sagrados. A ignorância está atravessando esses muros.*

*[...]*

*Pesquisadora: Mas se a educação talvez a ignorância vem um pouco nisso né? Todas essas pessoas que se apropriaram da educação, tem aprendido né? Então a gente teria que reverter isso aos poucos porque sair matando todo mundo não vai dar certo, pelo menos eu acredito que não. Agora a gente vai ter que reverter aos poucos essa realidade porque foi se transformando como você colocou e onde a gente vê o potencial? Nas crianças pequenas que vão crescendo e construindo essa sociedade a cada tempo. A gente tem que ser realista mas também tem que acreditar na educação.*

Vimos ao decorrer da pesquisa que apesar das diretrizes terem caráter mandatário e serem obrigatórias, esse documento ainda é desconhecido por grande parte dos professores participantes, os quais afirmaram em uma das oficinas não terem conhecimento das mesmas.

#### 4.2.3 Oficina 3 - O machismo e o estereótipo de gênero

Para iniciar, foram apresentadas as atividades feitas até aquele momento com as crianças. Ao se apresentar a oficina realizada para dialogar com as crianças acerca dos apelidos, realizou-se uma discussão no sentido de que devemos

entender a intencionalidade e tratar sobre isso:

*Pesquisadora: Por isso que tem que perceber como é que é para cada criança, como é que ela convive com aquilo ali, “o que você acha disso?” “tudo bem te chamar assim?”. Porque se a gente passa batido a criança não expressa, mas para ela é um sentimento ruim, porque o nome é o que identifica e às vezes os apelidos é também o que nos identifica. Tem gente que vai se apresentar e já se apresenta com o apelido, mas por quê? Porque ele já se reconhece naquele apelido e outros não necessariamente, e é por isso que não pode passar abatido, é importante, para alguns é uma forma de discutir os conceitos de violência né, e isso aparece como um elemento importante porque a gente tem que considerar os dois lados quando vai discutir violência. O que é violento? Pra mim pode ser violento e pode não ser, ou ao contrário, posso não ter intenção de agir de uma forma violenta, mas pro outro pode ser. A minha intencionalidade eu não vejo como violência, mas o outro pode ver. Então por isso que é importante, cada vez que aparece uma situação poder entender os dois lados, as duas partes. Pro outro pode não ser uma brincadeira, ele vai sofrer com aquilo.*

A respeito do lápis “cor de pele”, dialogou-se com os professores sobre as oficinas e o que foi possível observar. Alguns corroboraram sobre o assunto, explicando como se dava esse tema quando eles o trabalham na sala de aula:

*Professora: Então, mas às vezes a criança até se reconhece, porque eu estou trabalhando na minha sala sobre a questão da diversidade com o livro “Lápis cor de pele”.*

*Pesquisadora: Uhum.*

*Professora: E eu trouxe uma caixa que tem todos os tons, e o Felipe a hora que eu chamei ele para pintar eu falei para as crianças “Olha, você quer pintar que cor?” e o Felipe “A esse daqui tia, minha pele é igual a sua marrom”.*

*(Risadas)*

*Professora: Então eu acho que é a questão de não ter a disponibilidade do material.*

*Pesquisadora: Uhum.*

*Professora: Porque algumas crianças têm essa percepção e outras já não tem.*

*Orientadora: Acho que depende, acho que assim a gente tem que trabalhar essas coisas porque a criança assim, porque a ideia da foto é que ela está vendo um lado e poder colorir do outro lado, né? Ela vai completar então, ela tem ali uma referência, primeiro ela se viu na foto e depois ela se olhar então assim, mesmo tendo outras cores próximas às vezes a criança só deseja se colocar nessa realidade. Outro caso às vezes a criança assim, ela não se reconhece mesmo, ela não se aceita então trabalhar essas diferenças com algo que é importante quer dizer, nós somos diferentes, que bom que nós somos diferentes porque essas diferenças não é pra ser algo pior, ou melhor, são diferenças que nos permite construir nossa identidade, nosso modo de ser. Mas isso tem que ser um processo, não adianta falar pra ela que está errado, imagina falar pra ela “Ta errado, você não é assim”, ela não se reconhece, tem que ir trabalhar pra ela se reconhecer e valorizando sua cor. Então entendendo socialmente tem muito preconceito...*

*Professora: Mas você sabe que tem muito de um histórico de imagem, porque assim anos atrás, muitos anos atrás as princesas eram loiras e olho azul.*

*Pesquisadora: Sim.*

*Professora: As bonecas todas da vitrine são loiras e olho azul.*

*Pesquisadora: Uhum.*

*Professora: A criança cresce que a loira de olho azul... agora começou as mudanças, a aparecer às raças, mas se você vai dar esse trabalho para um menino, o menino representa como ele é. Mas a imagem que a menina tem de beleza é ainda dentro desse padrão, ainda é da princesa. É aquela coisa assim, ninguém nunca chamou pra ser noivinha da festa junina porque eu não sou loira de olho azul.*

*(Risadas)*

*Professora: A noivinha de olho azul da festa junina é a mais bonita (risada), porque o padrão estabelecido é esse.*

*[...]*

*Pesquisadora: [...] Isso vai formando a subjetividade da criança, por isso que é importante desconstruir essa ideia.*

A professora que relatou sua experiência é negra e apontou para a falta de representatividade feminina, quando as meninas não se vêem nas vitrines, nos desenhos, e nunca são chamadas para serem as “noivas” da festa junina, pois o padrão estabelecido por nossa sociedade é de que sejam brancas, loiras e de olhos azuis. Ainda, apontou que desde muito jovem, as meninas buscam alternativas para se enquadrar cada vez mais nos padrões impostos:

*Professora: Então por isso que a gente interfere já desde pequeno para ir rompendo com esses estereótipos e vai se mantendo, daqui a pouco ela vai descolorir o cabelo, às vezes ela chega dependendo da condição que ela tem ela pode buscar outros recursos ou até a autodestruição, a gente começa a ver forma de autodestruição porque ela não se aceita da forma que ela é.*

Após essa conversa, a pesquisadora realizou o teatro da Malala com as professoras e a equipe gestora e trouxe as questões levantadas nas oficinas com as crianças. A respeito do machismo e da cobrança aos meninos para serem “machos” e demonstrarem força e virilidade desde muito jovens, as professoras relatam o que vêem no cotidiano escolar.

*Professora: [...] Eu estava em uma sala substituindo e aí tinha um textinho lá sobre bicicleta e contava um pouquinho da história e aí não sei o que era a pergunta lá que o menino escreveu assim, eu falei que tinha que usar os equipamentos de segurança e tal e ele escreveu assim “Não, eu sou cabra macho. Meu pai falou que eu sou cabra macho e que cabra macho não tem que usar as coisas de segurança e se cair, levanta e pronto” então assim, já vem essa ideia lá né.*

*Pesquisadora: É isso né, a gente não vai poder ter controle. Sabe, cada família vai educar a partir dos seus princípios, a partir da sua realidade e muitos pais reproduzem o que tiveram, né? Então o modo que eles foram ensinados é o modo que eles aprenderam.*

*Professora: Mas a mãe outro dia falou pra mim que o Guilherme é um menino assim é bem quietinho e tal, às vezes parece que ele não é tão esperto quanto ele é e ele é bem*

*esperto. Mas aí a mãe falou que em casa eles tem uma certa preocupação, porque parece que ele gosta muito assim, que ele brinca muito com as meninas, que ele gosta de ficar com as meninas e que as meninas tem um doce por ele que nossa, até brigam por causa dele e a mãe falou assim que já estão pegando no pé dela porque ele gosta de brincar de boneca, ele gosta de pintar as coisas de cor de rosa então já estão falando “Ta na hora de você começar a chamar atenção dele, porque não está certo”.*

*Pesquisadora: E tem uma outra coisa, uma criança que reconhece o direito de todas estudarem, ele precisa ter uma sensibilidade maior pra isso? Claro que não, ele só precisa entender. Por que a ideia que se a gente trabalha nessa questão do direito, com os direitos de todos, não importa se é homem ou mulher, se é branco, preto, amarelo, enfim, todas as crianças têm o direito de ir para a escola e é um direito delas, então assim, o que torna a mulher com menos direito que o homem? Se a gente vai discutindo isso, a gente vai fazer a criança inclusive repensar aquilo que ela está ouvindo do pai, aquilo que ela está ouvindo lá da casa, que está ouvindo lá do bairro. E aí a mãe já vem com essa fala “Aí, to preocupada” por causa da questão da homossexualidade e provavelmente isso está embutido na educação desses pais...*

Ao discutir sobre o empoderamento, foi perceptível que algumas professoras questionaram acerca da palavra utilizada.

*Pesquisadora: E isso é apropriação, é uma possibilidade delas entenderem empoderamento no sentido tanto da menina de entender que ela é mulher e ela se empoderar enquanto mulher no sentido que ela é igual ao homem no ponto de vista dos direitos, então não estamos falando que somos iguais no ponto de vista da força, mas no ponto de vista do direito todos são iguais nas suas diferenças todos são iguais no ponto de vista dos direitos que a gente tem.*

*Professora: Eu não colocaria a palavra empoderamento desculpa, mas quando se coloca a palavra empoderamento você está automaticamente se pondo superior à pessoa. Não acho assim que você teria que se posicionar assim mostrar para o outro a compreensão dos dois.*

*Pesquisadora: Então, tem alguns autores que usam esse termo...*

*Professora: Não, eu só to te dando outra opção.*

*Pesquisadora: Por isso que eu falei que não é a melhor palavra, mas eu to usando em uma perspectiva de alguns autores, da pessoa se reconhecer como alguém que pode.*

*Professora: Então, posicionamento.*

*Pesquisadora: Não sob o outro mas pode pra si mesmo diante de todos que ela pode ser como ela é, ela pode ser como ela gosta, ela pode usar o cabelo...*

*Professora: Pode ter esse direito.*

*Orientadora: Então por isso que assim, teoricamente alguns autores vão definir esse termo, to utilizando um embasamento conceitual de empoderamento no sentido dela saber que por ela ser mulher ela não é menos, ela é igual e tem direitos iguais, todas as meninas têm direito de ir para a escola, as meninas tem o direito de ser respeitada, todas as meninas tem o direito de não ter o seu corpo violado, de que o outro não a toque sem que ela autorize, então é uma coisa de saber sobre si mesma nesse sentido.*

Discutiu-se de quem é o dever, estabelecidos e preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

*Pesquisadora: Então se as crianças começam a entender isso que é do coletivo que os direitos podem ser de fatos garantidos, não tem muita coisa diferente que está no ECA, o que está no ECA é de apenas reconhecer que enquanto o ser humano os seus direitos básicos e fundamentais, como alguém que precisa do outro que cuide. E quem é esse outro? É a família, sociedade e estado. Tem hierarquia? Não. Família, sociedade e estado então na mesma E por isso a família se faz ótimo, mas se ela não faz também cabe a sociedade que somos todos nós, mas também somos Estado e quem é o Estado na vida delas? A escola, a escola é o Estado. Cada um que está na sala de aula eles representam o Estado. Se a gente conseguir enxergar isso, entender isso, facilita a gente compreender porque a gente precisa trabalhar com essas diferenças.*

Ainda, as professoras parecem reforçar que não se deve falar apenas de direitos, mas dos deveres também.

*Pesquisadora: O que estão construindo? E a gente consegue fazer isso, você consegue separar o que é a minha crença, o que é meu valor, o que é a minha história, da história do outro e o que eu posso fazer, os direitos básicos e fundamentais de qualquer pessoa. Professora: É direitos/deveres né?*

*Pesquisadora: Sim. Por isso que cada vez que eu tenho esse direito eu também tenho que ter uma responsabilidade porque se meu amigo também tem o direito, eu tenho responsabilidade com outro.*

*Professora: Porque no início do ECA principalmente no adolescente, eles contestavam demais os direitos, nos deveres dele.*

*Pesquisadora: Por isso que a gente tem que trabalhar com as crianças desde pequenas, quando eu chuto o outro ele está me ferindo, eu tenho o direito de não ser machucado, de não ser apelidado, mas também me dá uma responsabilidade de não fazer isso com outro, né? Se a gente vai fazendo isso, a gente vai aos poucos chegando lá no adolescente e eles vão entendendo essas diferenças. Então por isso a ideia de trabalhar de uma forma com eles que vai trazendo por trás todas essas questões ocorridas e eles tem que estar de pertinho para poder acompanhar, então a ideia é uma interação.*

Buscou-se trazer para o diálogo com os professores sobre o trabalho e a proposta de se trabalhar direitos humanos na escola.

*Pesquisadora: É, eu acho que é essa ideia mesmo. “Mas eu não sei trabalhar direitos humanos”, mas não precisa ser muito diferente do que a gente faz, as vezes só precisa ter uma proposta que aborde aquelas questões que naquele momento, aquele grupo precisa. Então a gente também fez um planejamento, mas a gente vai mudando conforme vão surgindo as coisas, vão emergindo as questões então por exemplo a questão do machismo, claro que eles ainda não são machistas, mas é uma questão que vai né, que muda um pouquinho o nosso planejamento inicial mas vamos inverter um pouco para abordar o que aparece. E aí assim, quem não sabe fazer isso aqui né? Todo mundo, vocês são muito mais expert do que nós com toda certeza e isso pode ser um material que você pode trabalhar com todas as turmas, produz conjuntamente em dois dias de HTPC isso aqui é fichinha perto do que vocês sabem fazer. Então assim, como mudar de estratégias pode ser comum, pode usar para todos, um passa para o outro. Então trabalhar direitos humanos não é uma coisa tão difícil, mas a gente precisa estar pronto para isso né? Estar disposto a isso e também conseguir deixar um pouco de lado as nossas crenças pessoais.*

E ainda o quão importante e fundamental é a Educação em Direitos Humanos desde a Educação Infantil.

*Professora: E quando a gente trabalha com os pequeninhos também né? Os pequeninhos às vezes a gente cai na besteira e fala “Ai, mas ainda é tão pequeno”.*

*Pesquisadora: Não sabe nada.*

*Professora: É, mas muito pelo contrário eles estão em um processo de formação, de constituição de personalidade desse modo de agir no mundo que nossa, tantas coisas pra gente perceber ali né?*

#### 4.2.4 Oficina 4 - Olhar dos professores acerca da EDH

No último encontro com os educadores, buscamos nos atentar para uma etapa da metodologia da pesquisa-ação: o seminário. Como já discutido nesse trabalho, o seminário consiste em avaliar os dados, juntamente com os participantes, para dialogar acerca do que foi encontrado dando a possibilidade para que eles expressem suas opiniões, se concordam ou não com o dado pressuposto.

*[...]*

*Pesquisadora: E aí eu ia retomar com vocês, em um dos pontos da metodologia da pesquisa, é avaliar junto com os participantes alguns resultados, então para ver se o que eu to interpretando é de fato o que vocês concordam ou não com isso. Então a respeito do primeiro encontro que nós fizemos aquela dinâmica em grupo sobre as diretrizes nacionais de educação e direitos humanos, o que ficou como interpretação era de que muitos professores pareciam não conhecer as Diretrizes de Educação em Direitos Humanos, apenas os temas. Vocês concordam ou discordam? Vocês conheciam e só não se lembravam? Ou alguns conheciam e outros não?*

*Professora: Não, aqueles não né gente.*

*Pesquisadora: E foi importante conhecer? Mudou alguma coisa pra vocês assim no sentido de saber que existe? Dar respaldo no trabalho?*

*Professora: Sempre é importante né, porque quanto mais a gente souber, é um respaldo também para o nosso trabalho.*

*[...]*

Os professores ainda trazem para discussão que as famílias sabem apenas sobre os direitos, e não sobre seu dever.

*[...]*

*Professora: Que são convenientes a eles né?*

*Professora: Exatamente. E a gente tá lá né, o direito e dever andando junto.*

*Pesquisadora: Mas será que todos nós não somos assim? A gente não sabe mais os direitos, muita coisa que eu não sei também e eu acho que vocês também né? A gente pensa muito naquilo que está ligada na nossa realidade.*

*Professora: E alguns ainda muito mais.*

*Pesquisadora: Uhum.*

*Professora: Por isso que eu falo que essa classe que a gente trabalha são pessoas um pouco mais carentes e eles acabam sabendo mais dos direitos e já estão acostumados a conviver com isso né? De cadeia, de roubar, de ganhar e já estão acostumados muito mais do que a gente.*

*Pesquisadora: Talvez a gente conheça outros que eles desconhecem.  
[...]*

*[...]*

*Pesquisadora: O que vocês acham, quer dizer, a lei é de 2012 até hoje muitos não conhecem.*

*(Silêncio)*

*Pesquisadora: Ou que não conhecia, acha que não conhecia por quê?*

*Professora: Comodismo eu acho né? Ta acostumado ouvir falar, você ouve falar daqui, daí e então não busca conhecer né? Só vai no “ouvi falar” e “fulano falou tal coisa” e assim, por exemplo, às vezes ele está com uma dúvida em relação a direito nosso, do professor, alguma coisa haver com a licença, por exemplo, em vez da gente procurar no estatuto, a gente pergunta e aí fala uma coisa, fala outra e por quê? É mais fácil você perguntar do que você buscar saber, ler e interpretar. Então é mais pela correria às vezes do dia a dia sabe? “Ai como funciona a licença, você sabe?”, da informação certa ou errada e a gente acaba sem entender nada, faz uma coisa achando que era e não era. Às vezes acaba sendo comodismo mesmo.*

*[...]*

Além disso, discutiu-se também no seminário sobre as crianças não serem machistas, racistas e/ou preconceituosas, visto que as crianças sempre tendiam a escolher uma cor mais clara que a cor da sua pele, mas que possivelmente elas tendem a reproduzir o que estão vendo em meios sociais, além de estarem inseridas em uma sociedade preconceituosa, machista e racista, que tem como referência o homem branco.

*[...]*

*Professora: Menina bonita do laço de fita, ele preferem hoje em dia, então a gente discute bastante a pele, direitos, cabelo, ficou muito claro que a pele da menina bonita seria um marronzinho claro, mas não é uma curiosidade, no final três crianças fizeram o desenho e pintou a pele com um marronzinho. Mas eu acho que é por isso na mesma questão, eles não enxergam ainda tanto é que eu falei pra J. “Eu vou pregar a atividade, chamar um por um e perguntar” o livro e a atividade, o que eles pintaram, mas não foi por maldade nenhuma.*

*Pesquisadora: Por isso que é importante aquilo que você traz é fundamental. É essa a ideia. Eles vão reproduzindo aquilo que eles estão vendo. Eles não têm ainda esse tipo de discernimento, aí a gente fala que vem “as raízes” do preconceito, não está no indivíduo, está na sociedade. Porque conforme isso vai ganhando significado na sociedade, isso vai se transformando isso que é ingênuo e vai se transformando em preconceito.*

*[...]*

No último encontro com os educadores, os mesmos foram convidados a responderem um questionário acerca da pesquisa e formação em Educação em Direitos Humanos feitos, considerações essas que devem ser ressaltadas. Ao todo,

responderam o questionário onze (11) professores. Cabe ressaltar que os educadores poderiam assinalar mais de uma resposta, caso julgassem como uma alternativa correta.

Ao questionar os educadores se eles acreditavam que os diálogos e/ou ações de preconceito, discriminação, estigma e/ou violências tinham diminuído após a realização das oficinas, obteve-se onze (11) respostas. Dentre elas, destacamos:

---

*“Acredito que foi plantado uma sementinha que deverá ser cultivada para florescer”  
(Professora de uma das salas participantes)*

---

*“As atividades, histórias e dinâmicas desenvolvidas facilitaram na compreensão e entendimento dos alunos”*

---

*“Sim, por meio das atividades, dinâmicas, histórias, rodas de conversa, brincadeiras, possibilitou-se refletir sobre essas temáticas, despertando nas crianças algumas reflexes importantes para formação de sua identidade”*

---

*“Da forma que nos foi apresentado, acredito ter sido de grande valia para formação e construção do caráter das crianças”.*

---

*“Acredito que as crianças ficaram mais atentas e compreenderam melhor os temas citados, podendo ultrapassar os limites da escola com seus conhecimentos, espalhando o “olhar de respeito” na própria família”*

---

*“As crianças, quando estão numa determinada situação, se recordam das aulas e alertam os colegas sobre o que aprenderam” (Professora de uma das salas participantes)*

---

Ao questionar se os educadores consideravam necessário a discussão de temas acerca dos direitos humanos com as crianças da Educação Infantil, obteve-se onze (11) respostas. Dentre elas, destaca-se:

---

*“É importante que plantemos a sementinha para que um dia possamos ter uma sociedade mais igualitária” (Professora de uma das salas participantes)*

---

*“É de extrema importância proporcionar desde a Educação Infantil, atividades que levam a reflexão sobre o respeito, as desigualdades, valores, bullying, etc. É na infância que se desenvolve a identidade e a escola tem o papel de trabalhar essas temáticas.”*

---

*“Para que se conscientizem desde cedo que para vivermos bem em sociedade devemos compreender e respeitar o outro”.*

---

*“A educação infantil é o alicerce da educação, é onde os princípios e valores devem ser trabalhados, pois com isso irão surgir adultos mais críticos e conhecedores de seus direitos e deveres. (Quando a pessoa entende, não poderá ser manipulado pelas outras pessoas)” **(Professora de uma das salas participantes)***

---

Ainda, destaca-se a fala das duas professoras das salas participantes acerca da pesquisa desenvolvida:

*“Acredito ter sido um trabalho muito produtivo e não vejo a necessidade de acrescentar, os assuntos foram abordados de maneira criativa e eficaz.”*

---

*“Eu achei importante esse trabalho desenvolvido com as crianças e acredito que aulas sobre direitos humanos deveriam fazer parte do currículo escolar, pois, por mais que trabalhemos no dia-a-dia, não vamos a fundo nesse assunto. É na infância que começamos a tentar mudar o pensamento machista e preconceituoso da sociedade, uma vez que a criança ainda não tem seus conceitos formados.”*

É possível perceber que as professoras e a equipe gestora parecem considerar que a pesquisa desenvolvida e a Educação em Direitos Humanos foram de fato positivas e construtivas para as crianças, que se recordam das oficinas e dos temas trabalhados, muitas vezes até relembrando os amigos, enfatizando a importância de se trabalhar com temas assim desde a Educação Infantil.

#### 4.3 A FAMÍLIA

Sabe-se a necessidade de aprofundar os temas e discuti-los também com as famílias, e por isso foi realizado um questionário no encontro inicial e outro no encontro final com as famílias, buscando investigar as concepções dos pais e responsáveis acerca da Educação em Direitos Humanos. Os dados dos questionários compõem a pesquisa de Iniciação Científica “Educação em Direitos Humanos no contexto escolar: como os pais e responsáveis estão inseridos nessa temática?” (MADEIRA, 2019), realizada com apoio do CNPq. Dessa forma, esses

dados não serão analisados nesta pesquisa, pois não fazem parte do objetivo da mesma.

Realizou-se um encontro com os pais e familiares para pedir explicar e pedir autorização para participação das crianças antes do início da pesquisa, e outro ao final visando mostrar o que foi discutido, que oficinas foram propostas e como se desenvolveram. De todo modo, acredita-se que propor momentos de reflexão, mesmo que sejam mínimos, podem ser significativos.

#### 4.3.1 Encontro inicial com as famílias

No primeiro encontro realizado com as famílias, contou-se com a colaboração das professoras que tinham as salas envolvidas na pesquisa, que ficaram no portão da escola chamando os pais para a reunião. Após entrarem, as pesquisadoras se apresentaram e apresentaram a pesquisa. Após a apresentação, surgiram algumas dúvidas dos pais presentes. Uma mãe perguntou às pesquisadoras se iria ser trabalhado ideologia de gênero. Assim, perguntou-se à mãe o que ela entendia por ideologia de gênero, mas a mesma não soube explicar. De todo modo, explicou-se que o termo “ideologia de gênero” não era verdadeiro, mas que se surgissem temas acerca de gênero e seus estereótipos, seriam trabalhados.

Outra mãe relata que gostaria que temas assim fossem trabalhados, pois, o filho assistindo televisão viu duas mulheres se beijando, assim como vêem nas ruas, e que ele perguntou à mãe, mas a mesma não soube como explicar para a criança. Ela pontua que as pesquisadoras seriam as melhores pessoas, junto à escola, para tratar dessas questões com as crianças. Algumas mães concordam. Dessa maneira, uma parcela das famílias presentes assina a autorização. Outras, levaram para casa para pensar melhor, e uma delas relata que iria pedir para o marido. Ao decorrer das primeiras semanas, as professoras das salas envolvidas na pesquisa relatam que alguns pais não entenderam ao certo, tiveram dúvidas acerca das atividades e se a ideologia de gênero, tema que estava em grande discussão no período, seria realmente trabalhada. As professoras explicaram para os pais com mais calma, e muitos assinaram a autorização.

#### 4.3.2 Durante a Educação em Direitos Humanos

Durante a coleta de dados, em um dia em que a pesquisadora e as colaboradoras estavam saindo da escola, a mãe de um aluno perguntou para uma

das colaboradoras se ela era do “Projeto de Direitos Humanos”. A colaboradora responde que sim, e aponta para a pesquisadora dizendo que era a responsável pela pesquisa. Então, a mãe agradece a pesquisadora. Diz que no dia do convite aos pais ela não entendeu direito, que surgiu um debate e pais que saíram falando bem e pais que saíram falando mal, e ela ficou meio na dúvida, mas resolveu assinar. E agora, ela queria agradecer pelos temas trabalhados, porque sempre pergunta para o filho o dia que acontecem as oficinas, que atividades foram feitas e o que ele aprendeu. Relata que ele está aprendendo muito e enfatiza que os temas trabalhados estão refletindo na vida dele e na relação com os outros.

#### 4.3.3 Encontro final com as famílias

Como compromisso estabelecido com as famílias ao início da pesquisa, foi acordado que ao final das oficinas, apresentaríamos as atividades feitas e os principais resultados encontrados. Neste dia, poucos pais (4) estavam presentes. Após a apresentação da pesquisadora, alguns pais ressaltaram:

Mãe: A minha filha chegou falando que todo mundo é igual, que tem que respeitar.

---

Mãe: [...] Depois que ele foi participando e tudo, ele chegava em casa e eu percebi assim que assim, foi uma sementinha que foi crescendo (E.I) em casa. Foi bem importante, tanto é que meu pai é mais escuro que eu e ele fez o desenho com meu pai e aí ele pegou e falou assim “Aí vou pintar dessa cor aqui porque a cor da pele do meu vô é mais moreninha, não é tão igual a sua mas é mais moreninha e ele é igual” e ele percebeu isso.

É possível perceber que as famílias pareceram considerar que a pesquisa desenvolvida e a Educação em Direitos Humanos foi de fato positivas e construtivas para as crianças, que se recordam das oficinas e dos temas trabalhados, e parecem refletir acerca dos temas e das discussões feitas.

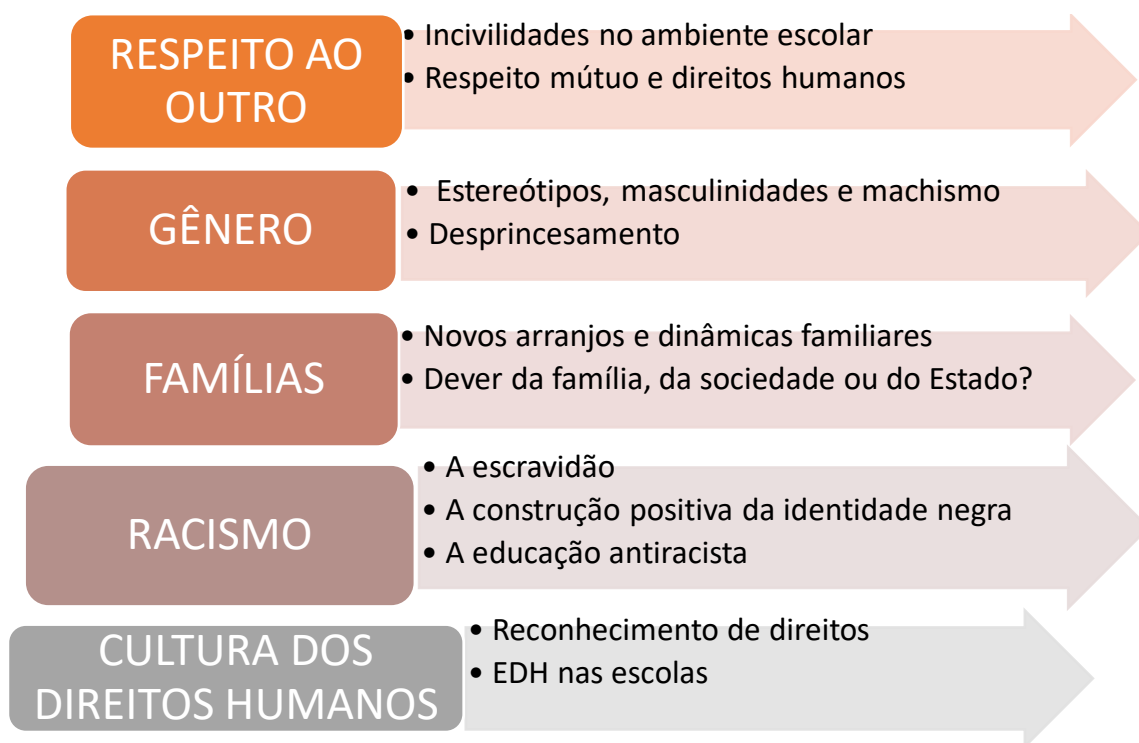
## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a leitura flutuante proposta por Bardin (2009) e a organização das informações obtidas e coletadas, houve necessidade de retornar aos referenciais teóricos para compreender e definir as categorias de análise, com base no que mais significativo emergiu nos dados. É importante ressaltar que essas categorias não foram definidas à priori, mas no processo exploratório dos dados. Sabe-se que as categorias não estão segmentadas, pois os dados que fazem parte de uma categoria também podem fazer parte de outra, visto o movimento dialético que faz com que não sejam estanques, mas estejam em constante diálogo e relação.

Definimos cinco categorias, sendo elas: Respeito ao outro; Gênero; Famílias; Racismo; e Cultura dos Direitos Humanos. Como subcategorias, dentro da categoria de respeito ao outro, temos: Incivildades no ambiente escolar; Respeito mútuo e direitos humanos. Na categoria gênero, temos como subcategorias: Estereótipos, masculinidades e machismo, e desprincesamento; dentro da categoria Famílias, temos: novos arranjos e dinâmicas familiares e, dever da família, da sociedade ou do Estado?; dentro da categoria Racismo, temos as subcategorias: a escravidão, a construção positiva da identidade negra e a educação antirracista; e, dentro da categoria Cultura dos Direitos Humanos temos: reconhecimento de direitos e EDH nas escolas. Estas categorias se apresentaram relevantes às questões desta pesquisa, tendo em vista que possibilitam apreender o processo de coleta de dados e o entendimento de como se deu a Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil.

Considerou-se algumas falas/acontecimentos vivenciados nas oficinas de grande importância para subsidiar a discussão e análise dos dados, e dessa maneira, estes serão trazidos novamente nesta seção. A figura a seguir apresenta as categorias e subcategorias de análise.

Figura 27 - Categorias de análise



Fonte: elaborado pela autora.

## 5.1 RESPEITO AO OUTRO

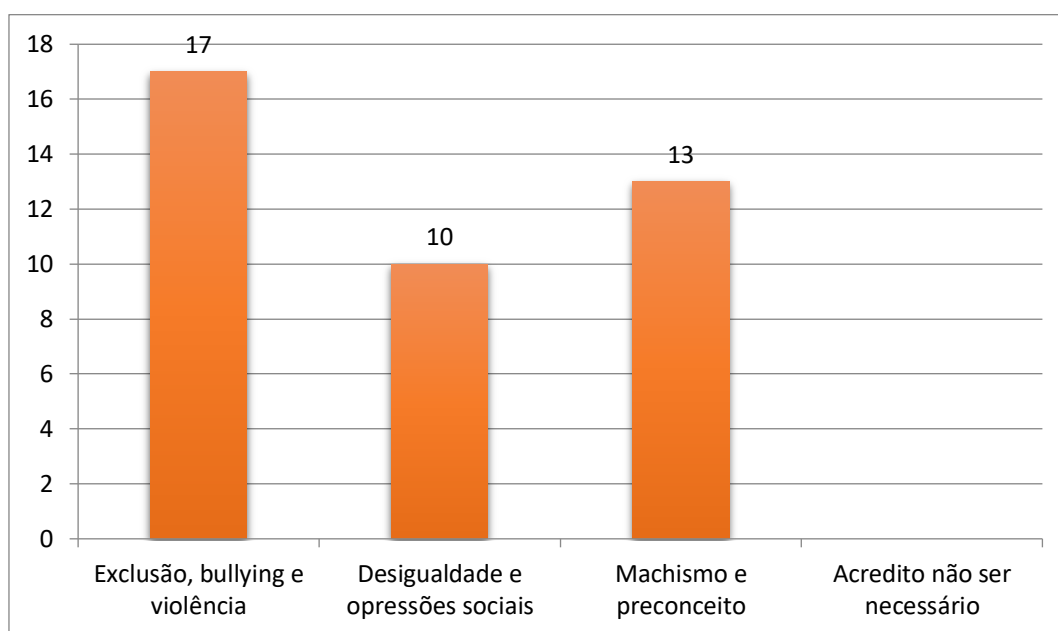
### 5.1.1 Incivildades no ambiente escolar

Não é de hoje a existência de conflitos escolares. De fato, o enfoque evidenciado pela grande mídia quando esse ocorre, faz com que se propague a ideia de que há um aumento exacerbado de atos violentos nas escolas nos últimos anos, decorrentes de uma má educação e do um fracasso das famílias na criação de seus filhos (GOETHEL et al, 2020). Segundo Charlot (2002), esses fatos são muito raros, porém, nos dão a impressão de que seja algo comum e que não há mais limites, visto que tudo pode acontecer na instituição escola. Tudo isso corrobora para produzir uma ânsia social frente às situações de violência na escola.

De todo modo, acredita-se que seja uma utopia achar que não existirão mais situações de agressividade e conflitos dentro das escolas, visto os sujeitos heterogêneos que as compõem. Ao contrário da premissa popular de que conflito é uma coisa ruim, eles podem ser potentes como um meio de abertura para o diálogo, a conversa e a resolução de conflitos de maneira justa e democrática por seus atores.

Na oficina 1, ao aplicar-se o questionário com os professores e a equipe gestora, questionou-se acerca dos temas que os educadores consideravam necessários trabalharmos com as crianças, visando uma escola que forme para o respeito das diferenças, e obteve-se quarenta (40) respostas.

Gráfico 1 – Temas necessários para trabalhar com as crianças



Fonte: elaborado pela autora.

A maioria dos educadores (42,5%) pontuaram ser essenciais os temas que abordem a exclusão, o bullying e a violência na escola. Os educadores também apontaram (32,5%) que acreditam ser necessário trabalhar sobre machismo e preconceito de raça ou classe. Outros (25%) destacaram ser necessário discutir sobre a desigualdade e opressões sociais. Pode-se observar, que a maioria aponta a necessidade para os temas de exclusão, bullying e violência na escola.

No entanto, será que de fato existe bullying na educação infantil? Acontece exclusão e violência nessa faixa etária? E, em caso afirmativo, de que maneira?

Charlot (2002) aponta as diferenças entre violência, transgressão e a incivildade, em estudos desenvolvidos por pesquisadores franceses ao longo dos últimos anos. Segundo ele, violência é o termo utilizado ao que ataca a lei com uso de força ou ameaça, por exemplo, através de lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola e insultos graves. A transgressão seria o comportamento antagônico ao regulamento interno da instituição, mas que não se funda como ilegal do ponto de

vista da lei, assim seriam, por exemplo, a não realização de trabalhos escolares, ausência, entre outros. Já a incivildade, não contradiz a lei ou o regimento interno, mas contradiz as regras da boa convivência, como, por exemplo, “desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque quotidiano – e com frequência repetido – ao direito de cada um (professores, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa” (CHARLOT, 2002, p. 437).

Desse modo, após a realização da coleta de dados, verificou-se que o que acontece nas salas de educação infantil envolvidas na pesquisa não se enquadra como violência, pois não há dados que evidenciem o ataque à lei com uso de força ou ameaça, bem como, não se enquadram em transgressões, visto que não há comportamento contrário ao regulamento interno da instituição. Porém, alguns dados demonstram que temos incivildades na educação infantil, tendo como protagonistas tanto crianças como professores.

Na *oficina 4*, por exemplo, uma criança do sexo feminino relatou que se sentiu muito mal ao ser chamada de baleia. O relato da criança provocou risos em alguns meninos, que zombaram dela. A professora da sala dos Dinossauros ainda relatou que apelidos são frequentes na sala, com os quais as crianças se magoavam fortemente. Vê-se que, esse acontecimento demonstra a falta do respeito ao outro que se sente discriminado e inferiorizado. Esse acontecimento também se enquadra na categoria de estereótipo, pois existe uma construção social e histórica da mulher, do seu corpo, além de uma cobrança pelo corpo magro.

Os dados do diário de campo também registram outro acontecimento:

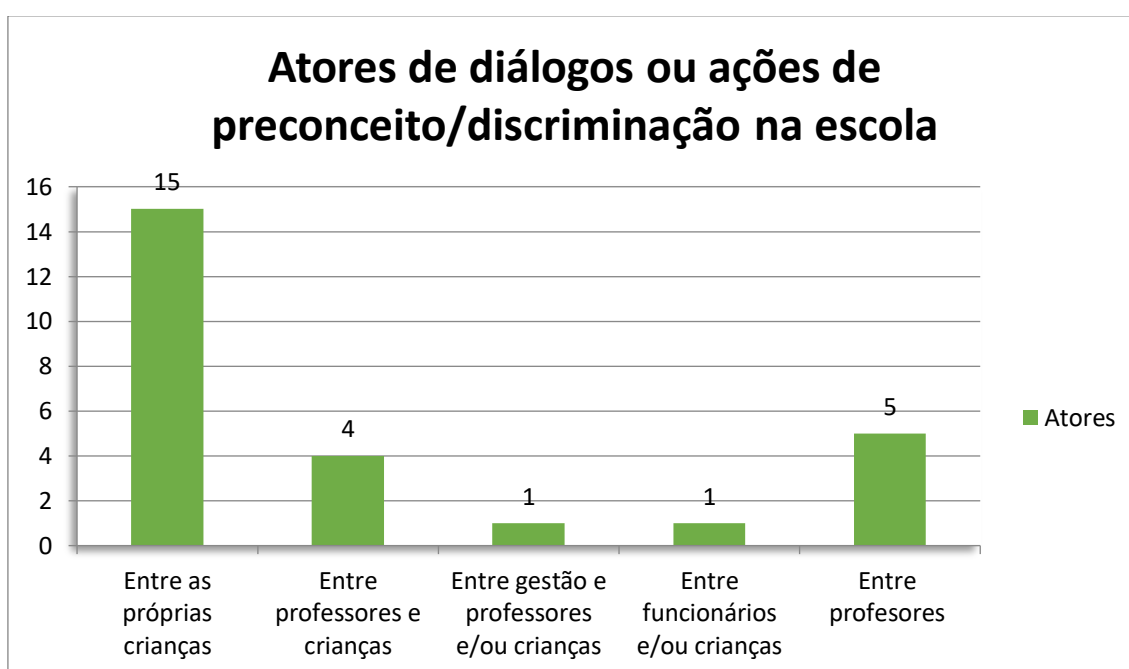
Quando a professora da sala chega aos quiosques, pergunta para o K. do que ele não gosta que o chamem e ele diz: “Bernardo”. Ela pergunta o que deixa ele triste, o que deixou ele tão triste que ele não foi para a escola, ele diz: “nada”. Ela pergunta o que fizeram pra ele, do que chamaram ele que deixou ele tão triste, que a mãe dele mandou bilhete e ele não responde. A professora relata pra pesquisadora que as crianças não estavam sendo sinceras, mas deveria ser porque este era o momento para trabalhar e falar dessas coisas. Depois, em particular, conta que J. chamou o K. de “dente podre” e que deu muita confusão, pois a mãe da criança foi até a escola e queria conversar com a mãe da outra criança. E ele não quis falar (DIÁRIO DE CAMPO, Oficina 4).

É notório que não havia confiança o suficiente para que a criança falasse sobre isso com a pesquisadora e, por isso, destaca-se a potência do professor da sala em trabalhar a educação em direitos humanos, visto ser fundamental quando acontecem incivildades como essas em sala de aula. Essas situações podem deixar

marcas nessas crianças, visto que uma das situações causou tanto incômodo que a criança não quis ir para a escola.

Porém, a incivildade não teve somente as crianças como protagonistas. O gráfico 2 mostra dados obtidos através do questionário realizado na Oficina 1, com os professores, buscando investigar se existiam diálogos ou ações de preconceito e discriminação na escola, e em caso afirmativo, quem eram os seus atores. Nessa oficina, haviam 17 professores presentes e todos responderam ao questionário.

Gráfico 2 – Atores de diálogos ou ações de preconceito e discriminação na escola



Fonte: elaborado pela autora.

Assim sendo, é possível observarmos uma contradição. As professoras e equipe gestora, ao início da pesquisa, apontaram que não seria necessário trabalhar com as crianças da educação infantil, justificando que elas seriam muito pequenas e que o preconceito/machismo/racismo ainda não existia entre elas. Todavia, a maioria dos professores apontaram que os atores de ações de preconceito e discriminação já vistos na escola são as próprias crianças.

*Pesquisadora: [...] Quando chega toda essa diferença e toda essa diversidade na sala de aula, o que a gente faz?*

*Professora: A gente ensina eles a conviverem um com o outro, evitar as diferenças né...*

*Professora: Eles respeitam muito. Nessa faixa etária eles não enxergam tanto.*

*Pesquisadora: Se a gente pensar nisso que vocês estão falando, então o preconceito ele não está lá, ele não vem já com a criança. Se ela não vê essa diferença quando é*

*pequena, quem vai produzindo essa diferença, uma valoração da diferença?*  
**(Professores, Oficina 2)**

As crianças não excluem o diferente, não são maldosas ou preconceituosas, mas estão em uma sociedade que infelizmente é e, por isso, com o passar do tempo, por estarem convivendo e/ou vivendo em um contexto em que a sociedade é machista, preconceituosa e racista, acabam reproduzindo nas relações sociais, principalmente na escola. Por isso, quebrar esses pré-conceitos é tão importante com as crianças no ambiente escolar, visto que ali existem profissionais preparados, competentes, que podem mostrar um outro modo de ser e viver, diferente do que possivelmente elas estejam vivenciando em suas casas, em desenhos/jogos.

Outro fator em destaque, é que não existia a alternativa “entre professores”, contudo, 5 professores escrevem essa alternativa no espaço indicado como “outros” e apontaram que, de fato, alguns professores são atores de diálogos ou ações de preconceito e discriminação na escola. Os dados do diário de campo corroboram para o mesmo entendimento:

A professora relata que estava no parque com a sua turma quando a outra professora chegou ao lado. Uma criança brincando disse: “olha professora, essa peça é redonda igual você” A professora ao lado então disse: “pelo menos ele está aprendendo formas geométricas de comparação, você e o círculo”. A professora aponta que foi uma situação de grande constrangimento e de extrema falta de respeito da outra colega (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Ao analisarmos os dados do diário de campo, é notório que as incivildades também acontecem entre os adultos, entre os próprios professores.

Segundo Garcia (2006), entre as incivildades que acontecem no dia a dia da escola ganham destaque as grosserias, as desordens, as ofensas verbais, e o que se denomina sem muita precisão conceitual de “falta de respeito”. Dessa forma, vê-se a necessidade da Educação em Direitos Humanos ser realizada com todos os atores e não somente com as crianças, constituindo-se a instituição escola como formadora constante para todos que a compõem.

### 5.1.2 Respeito mútuo e direitos humanos

O respeito se faz como uma via de mão dupla, ou seja, é necessário que se respeite o outro, para que se tenha respeito. Portanto, é necessário que crianças e adolescentes sejam vistos como sujeitos de direitos, como preconiza o Estatuto da

Criança e do Adolescente (BRASIL,1990), sendo respeitados desde a mais tenra idade. O respeito mútuo não deve ser apenas uma indicação, mas deve permear as relações de todos os sujeitos, dentro e fora da escola. Esse respeito mútuo demanda reconhecimento de si e do próximo como igual e diferente, sendo o outro igualmente digno de respeito, mas também por ser único e singular.

Por conseguinte, todas as atividades desenvolvidas através da pesquisa-ação buscaram permear e serem atravessadas pelo respeito ao outro, independente de sua raça, cor, gênero, classe social, etc. Tanto se foi falado sobre, que as crianças participantes da pesquisa associavam a pesquisadora como a “tia do respeito”: “A professora nos conta que, minutos antes de chegarmos, ela diz para as crianças que terão as atividades conosco. Um dos alunos pergunta: ‘Com a tia do respeito?’” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Da mesma maneira, na oficina 9, sobre a história “Olívia não quer ser princesa”, a pesquisadora pergunta: “qual é o nome da porca da história?” e um dos alunos diz: “É o porco do respeito (G., 5 anos)” (Oficina 9, Os dinossauros).

Assim, vê-se que a vivência de um contato com práticas respeitosas, que caminham ao encontro com uma cultura de direitos humanos, favorecendo o diálogo sobre valores, possibilitam um posicionamento desses sujeitos frente às situações de discriminação étnico-racial e de gênero, incivildades, falta de respeito e qualquer outra que venha a ferir a dignidade humana. Logo, a formação de crianças voltadas às relações que tenham como base o respeito mútuo corrobora para o afastamento de violências, transgressões e incivildades dentro e fora da escola.

Situações de injustiça, exclusão e humilhação acabam afetando o auto respeito de quem as sofre, podendo causar sofrimento que carregarão durante e após a vida escolar. Logo, possibilitar o diálogo com as crianças voltado para a percepção de valores é algo fundamental para caminharmos para uma escola pautada na igualdade. Zluhan e Raitz (2014) apontam que o conceito de igualdade não significa que todos devam ter as mesmas características, sejam elas físicas, intelectuais ou psicológicas, mas deve estar relacionado às diferenças culturais entre os povos, pois, mesmo que sejam pessoas diferentes, continuam sendo iguais como seres humanos.

Como já descrito, a professora da sala dos Dinossauros relata que a questão dos apelidos é algo forte entre as crianças, e que tiveram mais apelidos do que os que apareceram na *oficina 4*. Dessa forma, por mais que sejam crianças pequenas,

essas incivildades parecem já atravessar suas relações e o modo como se comportam com seus colegas. Situações essas que causam sofrimento em crianças desde muito novas.

Por isso a necessidade de se trabalhar o respeito e se ter contato com vivências baseadas em respeito desde a Educação Infantil, aprendendo sobre empatia e sobre se colocar no lugar do outro. É notório que, as oficinas realizadas e as atividades desenvolvidas parecem ser de fato significativas para as crianças, visto que ao término da *oficina 3*, ao ser perguntado o que as crianças apreenderam uma delas diz:

*Criança: "todas somos diferentes, mas tem o mesmo direito (G., 5 anos);*

*Pesquisadora: Muito bem! E todos estão dentro da escola! (Os Dinossauros, Oficina 1).*

De acordo com Zluhan e Raitz (2014), a escola é um local privilegiado que pode propiciar aprendizagens e vivências cidadãs e democráticas e, quando aponta-se para a defesa, efetivação e universalização dos direitos humanos, é necessário ponderar que são seres sociais, os quais estão inseridos em uma organização na sociedade e que devem viver com dignidade e igualdade. No entanto, a sociedade igualitária e o respeito à dignidade humana só existirão, de fato, quando tivermos como base de nossas ações o respeito mútuo.

## 5.2 GÊNERO

### 5.2.1 Estereótipos, masculinidades e machismo

De acordo com Goffman (1988) o estigma é uma característica do sujeito que, transformada socialmente em atributo negativo, desqualifica-o e cria obstáculos para seu acesso aos bens materiais e simbólicos. Como exemplo, o autor utiliza a ideia de quando um estranho está à nossa frente. Nesse momento, pode parecer que ele tenha um atributo que o torna diferente de outros que se estão em uma categoria, sendo menos desejável, e em alguns casos até uma pessoa má, perigosa ou fraca. Assim, ao possuir esse atributo que o torna diferente, deixamos de julgá-lo como um indivíduo normal, e passamos a considerá-lo como uma pessoa estragada e diminuída. Esse aspecto é um estigma e, "algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância

específica entre a identidade social virtual e a identidade social real” (GOFFMAN, 1988, p. 6).

O estigma pode fundamentar-se em aspectos físicos ou sociais, passageiros ou definitivos, mas pode impedir as pessoas de compreenderem nos estigmatizados outros atributos que não os negativamente determinados. Assim, ao usar o termo estigma nesse trabalho, estaremos relacionando a algo depreciativo.

Os estereótipos, também chamados de clichês, podem variar a sua intensidade de estigmas. Essas, vistas como uma impressão negativa seriam “filtros culturais” que acomodam a percepção e o conhecimento das pessoas envolvidas nas redes de relações, tal como a família e a sociedade em geral. Esses filtros, portanto, são garantidos e reforçados pela linguagem. Assim, o conhecimento da realidade é regulado pela interação de práticas culturais, percepção e linguagem. (GOFFMAN, 1988).

Juntamente com a revelação do sexo de um bebê, há uma orientação para um mundo correspondente ao ser menina e ou menino em nossa sociedade, carregado de construções sociais fundadas em questões biológicas que podem definir o gênero (masculino ou feminino) de alguém que ainda não nasceu. Ao descobrir o sexo do bebê, um mundo de possibilidades se abre em oposições estereotipadas, como: carrinho ou boneca, rosa ou azul, ballet ou futebol, ser emotivo/chorar ou ser bravo; realizar afazeres domésticos ou trabalhar para garantir o sustento da casa, e não é preciso definir quais correspondem a cada sexo.

Na *oficina 8*, ao socializarmos os desenhos separados pelas crianças no Jogo “João e Joana”, tinha-se a intenção de desconstruir com elas alguns estereótipos. Ao responderem, elas sempre traziam elementos da sua realidade. É possível notar que para as meninas fazer coisas ditas “apenas para meninos” parece ser mais aceitável pelas crianças, como: meninas usarem azul, brincarem de carrinhos, jogarem *videogame*. No entanto, a mesma coisa não é vista pelas crianças quando se trata dos meninos, os quais não podem brincar de bonecas, não podem usar rosa, não podem chorar.

*Pesquisadora: Será que só as meninas podem brincar de boneca?*

*Crianças: Sim!*

*Crianças: Mas os meninos não têm boneca... (L., 4 anos, Os Leões, Oficina 8)*

---

Pesquisadora: E fazer ballet? Será que só as meninas podem fazer ballet?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: E os meninos não podem?

Criança: (menina): Meninos não tem roupa de ballet. **(V., 4 anos, Os Leões, Oficina 8)**

---

Pesquisadora: Brincar de boneca, você acha que só as meninas, só os meninos ou os dois?

Criança: Só as meninas. **(N., 4 anos, Os Leões, Oficina 8)**

---

Pesquisadora: Todos esses que vocês colocaram aqui que é só de meninas, os meninos também podem. Tudo que eu trouxe, os dois poderiam fazer.

Criança (menina): Mas as bonecas os meninos não têm.

Pesquisadora: Mas se você está brincando de boneca, e um menino pede pra brincar com sua boneca, você não pode deixar?

Criança (menina): Sim.

Pesquisadora: Aí você emprestou sua boneca e ele brincou. Não quer dizer que seja um brinquedo só de menina. **(Crianças, Os Leões, Oficina 8)**

---

Pesquisadora: D., você tem irmã? Ela brinca de boneca?

Criança: Sim.

Pesquisadora: E você brinca junto com ela?

Criança: Eu arranco a cabeça dela.

[...]

Pesquisadora: E você, R.?

Criança: Algumas bonecas têm cor de rosa e aí os meninos não podem brincar. **(R., 5 anos, Os Dinossauros, Oficina 8)**

---

Quando questionados sobre poder jogar vídeo game e jogar futebol, os meninos sempre justificam que as meninas não gostam dessas coisas. Questiona-se então se elas realmente não gostam ou isso é produzido social e culturalmente:

Pesquisadora: E jogar video game? Vocês colocaram só meninos. Não tem nenhuma menina aqui que goste de jogar video game?

Criança (menina): Eu gosto.

Criança (menina): Eu gosto.

Pesquisadora: Será que isso faz elas não serem mais meninas?

Criança (menino): Sim.

Crianças: Não.

Criança (menino): Às vezes tem umas que não gostam.

Pesquisadora: Não to falando se gosta. Eu posso gostar e a J. pode não gostar, mas só por isso eu não posso jogar? É proibido as meninas jogarem?

Criança: Não.

Pesquisadora: Eu posso escolher se eu quero jogar ou se eu não quero. As meninas podem **(Crianças, Oficina 8)**.

---

Pesquisadora: E jogar futebol?

Criança (menino): As meninas não gostam de futebol.

Pesquisadora: Não, não estamos falando de gostar ou não de futebol. É se elas podem gostar de futebol ou não **(Crianças, Oficina 8)**.

---

Isso também acontece quando perguntamos acerca dos heróis ou do uso do boné:

*Pesquisadora: Agora será que esses aqui, vamos pensar, as meninas dessa sala..*

*Nenhuma de vocês gosta de herói?*

*Criança: Não.*

*Crianças: Sim.*

*[...]*

*Professora: Então levanta o braço só as meninas que gostam de heróis.*

*Pesquisadora: Mas então existem meninas que gostam de heróis, não existe?*

*Crianças: Sim.*

*Pesquisadora: Então será uma coisa só de menino?*

*Crianças: Não.*

*Criança: Sim.*

*Pesquisadora: Será que as meninas gostarem de heróis fazem elas serem meninos?*

*Crianças: Não.*

*Pesquisadora: Não né, só fazem ela gostar de heróis. Todo mundo pode gostar de heróis.*

*Pesquisadora: Eu gosto de heróis.*

*Pesquisadora: Você gosta de herói, B. (Colaboradora)?*

*Colaboradora: Eu gosto. Eu adoro assistir super heróis.*

*Pesquisadora: E por causa disso a gente é menino?*

*Crianças: Não (Crianças, Oficina 8).*

*Pesquisadora: E usar boné?*

*Criança: Eu gosto.*

*Crianças: Eu gosto também.*

*Pesquisadora: E por que está aqui que é só para meninos?*

*Professora da sala: Quem que colocou boné nos meninos? Por que você acha G. que só os meninos devem usar boné?*

*(Silêncio)*

*Professora da sala: Por que o boné serve pra que gente?*

*Criança: Proteger a cabeça do sol.*

*Professora: Sim, e só meninos tem cabeça?*

*Crianças: Não.*

*Criança: Sim.*

*Professora: Só os meninos?*

*Crianças: Não.*

*Professora da sala: Então por que as meninas não podem? Então por que você acha que ela não pode?*

*Professora da sala: Eu tenho cabeça, você também tem. A minha vai queimar e a sua não. E aí? (Crianças, Oficina 8)*

Do mesmo modo, os Leões atribuem ser professor(a) apenas às mulheres. É possível questionar acerca da presença do professor do sexo masculino na Educação Infantil, visto que a presença majoritária das mulheres nesse segmento se atrela a tradição de maternagem, que é social e culturalmente associada à mulher. Dessa maneira, novamente buscou-se trazer exemplos do cotidiano para que as crianças compreendessem:

*Pesquisadora: Vocês só tem professora mulher?*

*Crianças: Sim.*

*Pesquisadora: E o professor de Educação Física?*

*Crianças: (Pausa).*

*Pesquisadora: Ele é homem.*

*Crianças: Sim...*

*Pesquisadora: Então será que só tem professor mulher?*  
*Crianças: Não. Tem os dois. (Crianças, Oficina 8)*

Os meninos parecem não se colocar em brincadeiras consideradas de meninas, sob hipótese alguma. Quando colocados em situações como o brincar de boneca, um menino relata que “arrancaria a cabeça da boneca”. Vê-se que, ao longo da infância e adolescência, os meninos possivelmente escutam “isso é coisa de menina” e/ou “homem não chora” por diversas vezes, forçando-o a construção de uma personalidade que se encaixe no padrão do que é esperado ser masculino. Assim, desde muito cedo, os meninos são forçados a serem másculos, fortes, gostarem de jogos e brincadeiras violentas, na tentativa de se afirmar como viris para sua família e amigos. Por vezes, são cobrados para serem fortes o tempo todo, não sendo permitido que chorem, pois para a uma sociedade machista, chorar é coisa de menina, ou seja, “coisa de gente fraca”, atrelando outro estereótipo, qual seja, mulher e fraqueza.

*Pesquisadora: Chorar. Vocês colocaram que só meninas choram. Quero perguntar para todos os meninos dessa sala, levanta a mão quem nunca, desde que nasceu, não chorou?*  
*Criança: Eu.*  
*Pesquisadora: Você nunca chorou?*  
*Criança: Não.*  
*Pesquisadora: Nem um dia da sua vida?*  
*Criança: Não.*  
*Criança: Eu já chorei.*  
*Pesquisadora: Gente, não é vergonha chorar. Todo mundo chora. A gente chora quando está triste, quando cai e se machuca. Não é uma coisa só de menina chorar, não quer dizer ser fraco. Quer dizer que a gente está triste ou alguma coisa doeu. Não é uma coisa só de menino, nem só de menina. Não quer dizer se você é menina, é porque chora mais...(Crianças, Oficina 8).*

O machismo é a ideia de que os homens são superiores às mulheres. Este, que não representa o contrário do feminismo (que significa homens e mulheres possuírem os mesmos direitos na sociedade), afeta homens e mulheres e causa danos para ambos. No entanto, antes de falarmos acerca dos danos do machismo para os homens, devemos pontuar os danos para as mulheres, já que sofrem violências físicas, sexuais, psicológicas e patrimoniais. O machismo mata, humilha e machuca mulheres todos os dias, em todos os cantos do mundo e lutar contra isso é urgente.

A violência contra a mulher não é algo novo, pelo contrário, é algo tão antigo quanto a humanidade. O feminicídio, que é o termo designado para o assassinato de

mulheres em contexto de violência doméstica ou discriminação de gênero, cresce em nosso país, visto que milhares de mulheres são mortas todos os anos no Brasil. Em 2019, houveram 3.739 homicídios dolosos de mulheres no Brasil. Destes, 1.314 foram feminicídios, sendo o maior número registrado desde que a Lei 13.104/15 entrou em vigor em 2015 (MESMO COM QUEDA..., G1, 2020). Desse modo, é notório que diante da gravidade do problema da violência contra a mulher e da desigualdade de poder entre os gêneros masculino e feminino, muito pouco tem sido feito para o enfrentamento às raízes dessa violência.

Desta forma, para além da violência contra a mulher, vê-se que o machismo mata mulheres, mas também afeta e mata homens por diversos motivos, sejam eles por relação perigosa com a bebida alcoólica, descaso com a saúde e o modo agressivo que precisam ter ao dirigir e se comportar em uma sociedade. A pressão da sociedade para que o homem seja durão e másculo o reprime para que não seja julgado. No entanto, se faz necessário dizer que homens ainda possuem privilégios dentro do próprio machismo, uma vez que geralmente não são assediados ao sair nas ruas, não são objetos de desejo desde a adolescência, não têm sua sexualidade reprimida, não são cobrados exclusivamente pelos afazeres domésticos, entre outras questões.

A respeito da cobrança aos meninos para serem “machos” e demonstrarem força e virilidade desde muito jovens, as professoras na *oficina 3*, relatam o que vêem no cotidiano escolar:

*Professora: [...] Eu estava em uma sala substituindo e aí tinha um textinho lá sobre bicicleta, e contava um pouquinho da história, e aí, não sei o que era a pergunta lá, que o menino escreveu assim... eu falei que tinha que usar os equipamentos de segurança e tal e ele escreveu assim: “Não, eu sou cabra macho. Meu pai falou que eu sou cabra macho e que cabra macho não tem que usar as coisas de segurança e se cair, levanta e pronto”. Então, assim, já vem essa ideia lá, né?*  
*Pesquisadora: É isso, né? A gente não vai poder ter controle. Sabe, cada família vai educar a partir dos seus princípios, a partir da sua realidade e muitos pais reproduzem o que tiveram, né? Então o modo que eles foram ensinados é o modo que eles aprenderam (Professores, Oficina 3).*

Tal comportamento é cultural. No entanto, essa cultura não dá mais conta das diferentes possibilidades e formas de ser homem e ser mulher hoje em nossa sociedade. Muito se avançou ao longo dos últimos tempos, mas não se mudou em larga escala, a criação dos meninos ao longo dos anos. Cobra-se que eles não chorem e não sejam frágeis e pouco se fala sobre o que é ser homem em nossa

sociedade. Quando colocamos apenas uma forma de ser e apenas uma masculinidade como correta, é como se as outras não existissem, quando na realidade, existem diferentes masculinidades e diferentes formas de ser homem.

Gomes da Silva (2000) destaca que a discussão sobre a identidade masculina tem apontado para uma crise da masculinidade do homem contemporâneo nos últimos anos. Há uma semelhança entre o homem de hoje e o que significava “ser homem” no século XIX, a qual se remete ao “não ser mulher”, e sobre todas as hipóteses jamais ser homossexual. Vê-se o quanto essa ideia é sexista e ultrapassada, permanecendo em inércia por dois séculos.

A ideia de que os meninos não se colocam em atividades femininas em hipótese alguma, enquanto o contrário não acontece, reforça o conceito de que tudo que se aproxima do feminino é desqualificado, de forma que os homens precisam constantemente provar o contrário do feminino, provar que são homens. O mesmo não acontece com as meninas, pois caso não se identifiquem com nada da feminilidade, ainda são consideradas mulheres. Há, portanto, uma pressão maior para que os meninos não possuam atitudes femininas, pois, qualquer desvio de atitude pode ser transformado em acusação de ausência de masculinidade, desconsiderando assim, as múltiplas masculinidades. Essa lógica já aparece no modo como as crianças de Educação Infantil manifestam seu entendimento sobre gênero.

Desta forma, se faz urgente a discussão e a desconstrução de uma masculinidade hegemônica, visto que com as diferentes culturas, crenças e identidades é utópico pensar em criar uma hegemonia para nossas identidades, visto não serem fixas e imutáveis. Deve-se, portanto, romper com os contextos conservadores marcados pelo machismo e patriarcado. Enfatiza-se as considerações de Gomes da Silva (2000) de que enquanto não aprendermos a respeitar nossas singularidades, construídas através da diversidade histórica, social e cultural e enquanto não nos respeitarmos como sujeitos, não conseguiremos respeitar também nossas construções singulares e identitárias. Esse movimento deve ocorrer desde a educação infantil.

Na oficina 8, no jogo “João e Joana”, é possível observar que as crianças colocaram a imagem da escola como ambos os sexos. Aproveitou-se para enfatizar e relembrar que a história de Malala trabalhada na oficina 7, dizendo que, em nosso

país, o direito à educação é de todos, mas não é em todos os países que isso ocorre.

*Pesquisadora: E esse aqui, o direito à educação. Lembram dele? Aqui vocês colocaram os dois, mas lembram da história da Malala? Lá do Paquistão? Lá os dois podiam?*

*Crianças: Não, só os meninos.*

*Pesquisadora: Só os meninos. Lá as meninas não podiam, mas aqui no Brasil, no nosso país, os dois tem direito. (Os Leões, Oficina 7)*

*Pesquisadora: Lembram da história da Malala? O que era isso aqui?*

*Crianças: A escola.*

*Pesquisadora: Isso, a escola. Só meninas podem, só meninos, ou os dois?*

*Crianças: Os dois.*

*Pesquisadora: Isso, muito bem. Os dois. (Os Leões, Oficina 7)*

*Pesquisadora: E esse aqui olha, direito de ir à escola?*

*Criança: Os dois.*

*Pesquisadora: Os dois, mas isso aqui no Brasil. Lembra da história da Malala? Lá no Paquistão os dois podem ir para a escola?*

*Criança: Não.*

*Pesquisadora: Quem pode?*

*Criança: Só os meninos.*

*Criança (menino): Ainda bem.*

*Pesquisadora: Você acha certo, G.?*

*Criança: (Silêncio).*

*Pesquisadora: Você acha certo só os meninos irem a escola?*

*Criança (menino): Sim.*

*[...]*

*Pesquisadora: Lembram dos direitos? O que era um direito? Que direito que tem na escola?*

*Criança: Direito de estudar.*

*Pesquisadora: Então se é um direito, lembra que direito é pra todo mundo? Não importa a cor da pele, não importa se é aqui no Brasil ou lá no Paquistão, não importa onde seja, não importa se é menino ou se é menina, direito é uma coisa que é para todos. E o direito a educação, o direito à escola é tanto para meninos quanto para meninas, lembra?*

*Crianças: Sim.*

*Pesquisadora: Mas na história da Malala era assim? Quem tinha direito de ir pra escola lá?*

*Crianças: Os meninos.*

*Pesquisadora: Só os meninos. Será que tá certo só os meninos estudarem?*

*Criança (menino): Sim. (G., 5 anos)*

*Crianças: Não.*

*Criança (menino): Sim, tá certo. (D., 5 anos)*

*[...]*

*Pesquisadora: Por que, D.? Você acha que só os meninos podem estudar?*

*Criança (menino): Porque sim. (D., 5 anos)*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Criança (menino): Menino e menina pode ir na escola também.*

*Pesquisadora: O que tem de diferente que os meninos podem alguma coisa e as meninas não, sendo que eles são iguais? Se eles são iguais, então eles deviam ter o mesmo direito. Se eles deveriam ter o mesmo direito, os dois deveriam ir pra escola, não é?*

*Criança (menino): Não. (G., 5 anos)*

*[...]*

*Pesquisadora: Se os homens e as mulheres têm o mesmo valor, homem não importa mais que a mulher. Homem não é mais que uma mulher, homem e mulher são iguais. Se eles são iguais, eles têm o mesmo direito.*

*Criança (menino): Não tem não. (D., 5 anos)*

*Pesquisadora: Tem sim. Deveria ter. No Paquistão não tem, mas deveria ter. Lá as meninas deveriam estudar, igual aqui, não deveria?*

*Criança (menino): Não. (D., 5 anos)*

*[...]*

*Pesquisadora: O que nós aprendemos hoje? Que todo mundo pode?*

*Crianças: Ir pra escola.*

*Pesquisadora: Meninos e meninas?*

*Crianças: Sim, os dois.*

*Criança (menino): Não. (D., 5 anos) (Os Dinossauros, Oficina 7)*

A questão de gênero foi muito marcante nessa oficina, visto que após várias explicações sobre a injustiça e a privação do direito humano à educação para as mulheres no Paquistão, dois meninos continuaram afirmando que isso estava correto. De fato, se tem clareza de que as crianças não nascem machistas. Porém, estão inseridos em uma sociedade machista, da qual se apropriam do que ouvem, assistem e brincam. Sendo assim, reproduzem na escola e em outros espaços o que aprendem. Fica evidente, nessa oficina, a necessidade e importância de um trabalho contínuo de desconstrução de estereótipos, através de uma educação pautada em direitos humanos.

Também questiona-se a divisão entre meninos e meninas no ambiente escolar e os estereótipos de gênero podem acarretar em uma competição entre os sexos, como se fossem rivais e precisassem ganhar algo do sexo oposto. Durante o jogo “João e Joana” na *oficina 8*, as crianças torciam para que a criança sorteada colocasse a imagem estereotipada na caixa de João ou de Joana, dentro da caixa que representasse seu sexo. Ou seja, os meninos torciam para que os meninos sorteados colocassem na caixa do João e as meninas, para que as meninas sorteadas colocassem na caixa de Joana. Quando isso acontecia, havia uma certa comemoração entre as crianças, como se estivessem ganhando por terem “mais imagens”. Por diversas vezes, a pesquisadora pausou o jogo e explicou que não era uma competição e que colocar mais imagens em uma caixa não queria dizer que ganhariam o jogo pois não havia o que “ganhar”, mas de fato a competição entre as crianças era algo forte (Diário de campo).

Essa questão foi levada para discussão entre os professores e pontuou-se que a competição entre meninos e meninas, muitas vezes, pode aumentar no contexto escolar. Assim, pode-se buscar outras possibilidades de divisão da turma que não incentive essa disputa.

[...]

*Pesquisadora: Então, mas aqui está dizendo que essa divisão pode contribuir para que ele tenha uma postura machista, de ser melhor que a menina. Por isso que assim, quando a gente olha pra isso tem umas coisas que a gente nem percebe que a gente está estimulando uma coisa que é ao contrário, né? O modo de dividir a turma, o modo de estabelecer as competições é fundamental. Eu acho que é muito importante mesmo. Vocês viram o que ela falou sobre a competição? Às vezes, modificar algumas práticas, às vezes, a gente nem percebe que a gente está estimulando, mas que podemos estar estimulando uma competição que vai fazer com que se estimule o machismo. Então, são pequenas práticas do cotidiano que fazem com que a diversidade possa ser mais valorizada do que essas coisas dos extremos, do menino e da menina competindo um com o outro. Grupos mais heterogêneos podem ser muito mais interessantes para valorizar o que as pessoas têm, não é porque é menino ou menina. O que cada um tem? Cada um tem uma coisa diferente para contribuir com aquela equipe. Então, é pensar um pouco nessas práticas que vão fazendo diferença depois **(Professores, Oficina 3)**.*

Deve-se pensar que esses também não foram criados nessa perspectiva antimachista de quebra e de não separação de sexos, isso é novo e dessa forma, se faz necessário o estudo e a formação continuada para que os educadores sempre busquem ressignificar seus conceitos, valores e práticas na escola.

*Professora: Mas a mãe outro dia falou pra mim que o G. é um menino, assim é bem quietinho e tal, às vezes parece que ele não é tão esperto quanto ele é e ele é bem esperto. Mas aí, a mãe falou que em casa eles têm uma certa preocupação, porque parece que ele gosta muito, assim, que ele brinca muito com as meninas, que ele gosta de ficar com as meninas e que as meninas têm um doce por ele que nossa, até brigam por causa dele. E a mãe falou assim, que já estão pegando no pé dela porque ele gosta de brincar de boneca, ele gosta de pintar as coisas de cor de rosa. Então, já estão falando: “tá na hora de você começar a chamar atenção dele porque não está certo”. Pesquisadora: E tem uma outra coisa, uma criança que reconhece o direito de todas estudarem, ele precisa ter uma sensibilidade maior pra isso? Claro que não, ele só precisa entender. Por que a ideia que se a gente trabalha nessa questão do direito, com os direitos de todos, não importa se é homem ou mulher, se é branco, preto, amarelo, enfim, todas as crianças têm o direito de ir para a escola e é um direito delas, então assim, o que torna a mulher com menos direito que o homem? Se a gente vai discutindo isso, a gente vai fazer a criança, inclusive, repensar aquilo que ela está ouvindo do pai, aquilo que ela está ouvindo lá da casa, que está ouvindo lá do bairro. E aí a mãe já vem com essa fala “Aí, tô preocupada” por causa da questão da homossexualidade e provavelmente isso está embutido na educação desses pais... **(Professores, Oficina 3)**.*

Questiona-se, por quê brincar de boneca está errado para essa mãe? Por quê brincar com meninas está errado? Por quê pintar de rosa está errado? Por quê a mãe da criança é a responsável por “corrigi-la”? Assim como alguns professores foram criados dessa maneira, muitas famílias também e carregam consigo estereótipos enraizados, principalmente quando se trata da masculinidade como única e imutável. A preocupação enfrentada por essa mãe, de que o filho não apresente nenhum traço de sensibilidade ou algo que o remeta ao feminino, é muito

grave e nos faz refletir sobre como os pais também estão imersos nessa cultura machista, que afeta a criação de crianças e os modos de ser e estar no mundo desde tão pequenas. A cobrança do grupo social sobre a mãe, impede que ela reflita. Evidencia-se a necessidade de que a escola, através dos educadores possam estabelecer o diálogo com as famílias sobre esse tema. A confiança da família nos educadores fica evidente no fato de que a mãe buscou a professora para compartilhar sua angústia. Acolher essas angústias e transformá-las em elementos de reflexão coletiva pode ser potente para a construção de outras práticas na escola e em casa.

Ao refletirmos sobre dirigir carros, um menino falou que “*Mulher bate carro*”. Isso pode ser associado com o pré-conceito de que as mulheres dirigem mal apenas por serem mulheres. As crianças foram questionadas se apenas mulheres batiam carros, ou pessoas batiam carros, pois qualquer pessoa que dirige está sujeita a um acidente, independente do sexo. Igualmente, refletiu-se, como crianças de 4 e 5 anos carregam desde pequenas essas ideias, que possivelmente ouviram alguém falar e reproduzem no contexto escolar. Mais uma vez, a escola se faz como grande potência para quebrar essa reprodução e apresentar para essa criança novas possibilidades de análise e construção de seu pensamento.

Explicou-se, em uma linguagem adequada para que as crianças entendessem, que as tarefas das imagens poderiam ser realizadas tanto por meninas quanto por meninos, que poderiam usar as mesmas cores e brincar com os mesmos brinquedos.

*Pesquisadora: E azul, só menino pode usar azul? Nenhuma menina tem roupa azul?*

*Criança (menina): Vestido.*

*Pesquisadora: A J. falou que tem um vestido azul. Quer dizer que você virou menino por isso?*

*Criança: (Pausa)*

*Pesquisadora: Não, né? Só quer dizer que ela usa um vestido azul e que ela gosta de azul.*

*Criança: Sim.*

*Pesquisadora: A mesma coisa os meninos, se ele usar uma blusa rosa quer dizer que ele virou menina?*

*Criança: Não. Pesquisadora: Só quer dizer que ele tem uma blusa rosa e que gosta de rosa. E tudo bem. (Crianças, Oficina 8)*

*Pesquisadora: Usar camiseta rosa. Só meninos, só meninas ou os dois?*

*Criança (menino): Só menina.*

*Pesquisadora: Só menina?*

*Criança (menino): Sim.*

*Pesquisadora: Mas que cor é a sua camiseta?*  
*Criança (menino): (Pausa)*  
*Pesquisadora: Será que é só meninas? Não pode ser os dois?*  
*Criança (menino): Pode...(Crianças, Oficina 8)*

---

*Pesquisadora: Qual a cor da camiseta do G.?*  
*Crianças: Rosa.*  
*Pesquisadora: O G. usar camiseta rosa quer dizer que ele é menina?*  
*Crianças: Não.*  
*Pesquisadora: Quer dizer o que?*  
*Crianças: Que ele é menino.*  
*Pesquisadora: Que ele gosta de rosa, porque a cor não importa.*  
*Criança (menino): Ô tia, menino e menina pode usar a cor que quiser.*  
*[...] (Crianças, Oficina 8)*

Xavier Filha (2011) aponta que a questão de meninos usarem azul e meninas usarem rosa vai além de um gosto pessoal por essas cores, que se expande para uma questão social, pois, se aprende, desde muito cedo, que essas cores são uma forma de identificar meninas e meninos e, ao mesmo tempo, diferenciá-los. Dessa maneira, essas cores produzem marcas em identidades, não permitindo pensar em outras formas de se fazer enquanto homem e enquanto mulher. Demarcam, assim, um jeito único de ser masculino ou feminino em nossa sociedade.

As construções sociais feitas sobre os corpos devem ser problematizadas, visto que afetam diretamente as individualidades de cada sujeito e as formas de uso de seu corpo, retirando a autonomia sobre as escolhas de homens e mulheres que optam por não seguirem padrões tradicionais ligados ao sexo físico. Essas relações desiguais, quando pensadas e refletidas para a atualidade, explicam os crescentes casos de homofobia, agressões físicas e psicológicas contra mulheres, dificuldades de adoção por casais homossexuais, travestis e transsexuais, cyberbullying contra sujeitos pertencentes a essas minorias sociais que acabam cometendo suicídio. (BOTTON et al, 2015). Segundo Santos e Dinis (2018), a produção de uma identidade sexual e de gênero aprisionam os sujeitos nos mecanismos que o assujeitaram e o produziram e, para além do campo da resistência, podem levá-los ao campo da violência.

Mulheres e homens são produtores e reprodutores do machismo cotidianamente. Desde pequenos, os meninos ganham armas e carros de brinquedo e quando crescem, deseja-se que eles não matem e não morram no trânsito, o que é contraditório. A presença de estereótipos de gênero na educação de meninos e meninas, assim como a intolerância com o que foi definido ao longo do tempo socialmente como “diferente” do que é aprovado pela sociedade, gera retrocessos

na prática de uma educação não-sexista e na consolidação de uma sociedade mais equânime e igualitária entre homens e mulheres. Segundo Medrado et al (2019):

Em linhas gerais, enfatizamos que a transformação das relações de gênero para promoção da justiça social, com igualdade e democracia, configura-se, entre outros caminhos possíveis, pela educação em sexualidade, desde que reconheça a necessidade de reflexões sobre processos de naturalização acerca dos lugares sociais de homens e mulheres e o respeito às diferenças (MEDRADO et al, 2019, p. 605).

Desse modo, questiona-se a censura que vem sendo feita ao longo dos últimos anos acerca da educação sem sexualidade nas escolas, popularmente conhecido como “escola sem partido”, as críticas ao uso de materiais educativos relacionados ao enfrentamento da homofobia, o qual foi pejorativamente denominado como “kit gay”, a perseguição pela palavra “gênero” nos planos de educação pública (MEDRADO, 2019). Tais medidas exemplificam as iniciativas ligadas às campanhas eleitorais que foram realizadas pelo atual presidente da república (2019) e que podem ser vistas nos discursos de seus ministros, tal como a fala da atual ministra de Estado da Mulher, Família e dos Direitos Humanos do Brasil, de que “meninos usam azul e meninas, rosa”.

Parte-se da premissa que a violência é cultural e que, quando se está inserido em uma cultura violenta, na qual é comum e habitual o controle sobre o corpo do outro, acaba-se normalizando e envolvendo-se em situações violentas, visto ser algo transgeracional. Faz-se necessário romper com o ciclo de violência, bem como evidenciar para as crianças que as relações não são baseadas no desrespeito, na violência e no machismo e que existem outras formas de se relacionar. Quando a casa da criança é reprodutora de violência, ou seja, ela convive com o pai batendo na mãe ou nela própria, ela convive com gritos e violências simbólicas todos os dias. Portanto, é indispensável que a mesma tenha contato com um outro modo de se relacionar, o qual seja baseado no respeito mútuo, na equidade entre os sexos e na igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Dessa maneira, reconhecer o desmonte da educação em sexualidade no contexto brasileiro atualmente quer dizer acerca da indispensabilidade imediata de demarcar um espaço, em especial a escola, de resistência a favor da laicidade, da equidade e da igualdade entre homens e mulheres.

Uma maneira de proporcionar a igualdade entre os gêneros, evidentemente, é a educação. As instituições escolares podem usar o espaço escolar para questionar e dialogar sobre as diferenças entre homens e mulheres, fazendo do ambiente um

local de superação de preconceitos, aberto para diversidade e para discutir sobre direitos humanos. Se não os professores e educadores para tratar sobre essas questões na escola, quem? Se não agora, quando? É imprescindível respeitarmos todas as possibilidades existentes de ser homem e de ser mulher em nossa sociedade, e é necessário agora.

### 5.2.2 Desprincesamento

É irrefutável notar a influência da mídia e os efeitos na construção do sujeito infantil no mundo contemporâneo. As crianças se apropriam do modo de ser e estar no mundo em que estão imersas, possuindo suas próprias interpretações, por exemplo, do que é ser princesa e ser herói, sendo essas interpretações tão múltiplas quanto elas.

Como ponto de partida, torna-se necessário contestar a existência de Escolas de Princesa, as quais propõem o ensinamento às meninas de como ser e estar no mundo, assim como comportamentos tradicionais associados ao recato, à beleza e às atividades domésticas. A Escola de Princesas foi fundada na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais (2013) e atualmente possui franquias em Manaus (AM), Cuiabá (MT), Uberaba (MG), Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP) (CUNICO et al, 2018). A escola oferece cursos e eventos para meninas e tem como slogan *“Todo sonho de menina é tornar-se uma princesa”*. A missão da escola, de acordo com o site de divulgação, é:

Oferecer serviços de excelência que propiciem experiências de natureza intelectual, comportamental e vivencial do dia a dia da realeza, para meninas com idade entre quatro e quinze anos que sonham em se tornar princesas e fazê-las resgatar a essência feminina que existe em seus corações (A Escola de Princesas, 2016).

Pensa-se no impacto que tais escolas podem ter na feminilidade dessas crianças, que por decisão de seus responsáveis, são inseridas nessa lógica fantasiosa. As construções sociais impostas aos gêneros em nossa sociedade baseiam-se apenas nas diferenças sexuais biológicas, desconsiderando, assim, toda a construção histórico-cultural que, diariamente, se dá sobre nossos corpos físicos. O corpo masculino é associado à força, bravura e virilidade, ao passo que o corpo feminino é associado à fragilidade, delicadeza e passividade. Essa construção social que afeta as meninas pela feminilidade esperada, também afeta os meninos que não se enquadram nesse modelo do corpo masculino.

Beauvoir (2016) questiona se essas características se dão de maneira genética ou se, muitas vezes, lhes é imposto. A autora aponta a existência da construção do feminino como um acontecimento cultural, algo que evidenciava a importância de condicionar a mulher e forçá-la a adotar papéis considerados socialmente inferiores na sociedade.

Assumir que há uma vocação feminina para o lar e para o casamento, assim como a maternidade e a construção da família heterossexual, traz consigo a ideia desses acontecimentos como a única maneira de realização feminina. O instinto materno, a valorização do matrimônio e dos bons costumes, além da mulher ter sempre que estar impecavelmente bela, são formas reconhecidas de controle do sujeito mulher (CUNICO et al, 2018).

É possível observar na *oficina 9* que, para as crianças, parece ser natural as meninas quererem ser princesas, e quando isso não acontece, como na história da Olívia, elas questionam, porque é o que todo mundo quer, ou seja, é o desejado.

*Pesquisadora: Ela queria ser diferente. Ela queria ser uma princesa que fica esperando o príncipe encantado?*

*Crianças: Não.*

*Criança: Ela queria ser diferente. (Crianças, Oficina 9)*

---

*Criança: Ela é uma porca, então ela não gosta de ser princesa.*

*(Risadas)*

*Criança: A única que não gosta de ser princesa é ela. (Crianças, Oficina 9)*

---

*Criança (menino): Tia, por que ela quer ser a rainha? Por que ela fica em um castelo e qualquer coisa ela chama o príncipe?*

*Pesquisadora: Mas será que ela precisa do príncipe?*

*Criança (menina): Não!*

*Criança (menino): Sim, às vezes.*

*Pesquisadora: Será? Ela não pode ser uma rainha sem um príncipe?*

*Crianças: Sim.*

*Crianças: Não.*

*Criança: Sim.*

*Criança (menino): Sim.*

*Pesquisadora: Por que não?*

*Crianças: Porque sim. Sim, sim, sim. Sim.*

*Criança: Não.*

*Pesquisadora: Pra ela ser rainha ela não precisa de um rei, nem de um príncipe.*

*Criança (menina): Por que não?*

*Pesquisadora: Porque não, ué. Ela pode ser só uma rainha! (Crianças, Oficina 9)*

Ainda, vê-se a ideia de que sempre é necessário ter um príncipe ou um rei na história. Na fala “*ela fica em um castelo e qualquer coisa ela chama o príncipe*”, as

crianças parecem atribuir a ideia de estar em segurança apenas atrelada à figura masculina. É fato que isso não é natural e que é produzido por nossa sociedade, e assim as crianças se apropriam dessa ideia desde muito cedo.

As narrativas presentes na mídia, tais quais os contos de fadas, trazem a ideia do “era uma vez, uma princesa que se casou com um príncipe e viveram felizes para sempre”. Deste modo, as crianças possuem nos príncipes e princesas modelos e aspirações, assim como atribuem modelos do que é o feminino e o masculino. Entende-se que é difícil as crianças crescerem sem influências de desenhos, histórias e de toda exposição midiática as quais estão expostas diariamente, mas será mesmo que as meninas realmente querem ser princesas ou não foi lhe apresentado outro modelo?

Ao refletirmos sobre os filmes Disney, podemos analisar como as princesas e a construção do mundo da realeza se modificaram ao longo dos anos, bem como a mulher e seus direitos em nossa sociedade. A primeira geração de princesas se apresenta como o ideal de mulher idolatrado e idealizado pelos homens: esposas, mães ou donas de casa, sendo a Branca de Neve, do filme a “Branca de Neve e os Sete Anões” (BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES..., 1937); Cinderela (CINDERELA..., 1950); e Aurora do filme “A Bela Adormecida” (A BELA ADORMECIDA..., 1959). Além dessas características estarem ligadas ao papel passivo da mulher na sociedade, idealizam o amor romântico, a mulher branca, relacionamentos heterossexuais e padrões de beleza estereotipados. Ademais, propiciam a ideia de mulheres solitárias, as quais não estabeleciam amizade com nenhuma outra mulher, somente a rivalidade e competitividade feminina, como: a madrasta de Branca de Neve, que não aceitava que alguém pudesse ser mais bonita do que ela, e a madrasta e as irmãs de Cinderela, que a fazem de escrava após a morte de seu pai.

Ainda, Branca de Neve aparece nas primeiras cenas lavando os degraus de uma escadaria cantarolando com muitas pombas ao seu redor. Problematisa-se esse prazer no trabalho doméstico, visto ser um reflexo da ideia de mulher ideal propagada até o começo do século XX (BREder, 2013). Não só, Branca de Neve espera calmamente seu príncipe encantado que terminará seu sofrimento e a fará feliz para sempre. Já Cinderela enxerga os afazeres domésticos como imposição da sua madrasta, mas ainda aguarda o príncipe resgatá-la para finalmente ser feliz para

sempre. Aurora não se rebela ao descobrir seu casamento arranjado e isso se atrela à grande tradição da época de casamentos arranjados por interesses entre famílias.

A segunda geração de princesas é de princesas mais “rebeldes”, como Ariel de “A Pequena Sereia” (A PEQUENA SEREIA..., 1989), que confronta o pai para encontrar o príncipe; Bela de “A Bela e a Fera” (A BELA E A FERA..., 1991), que nega se casar com a masculinidade tirana e narcisista de Gaston, preferindo ficar com Fera e transformando-o em humano novamente; e Jasmine do filme “Aladdin” (ALADDIN...,1992), que batalha para não realizar um casamento arranjado pelo seu pai. Questiona-se a fala de uma personagem para Ariel, que pontua que não há problema em abrir mão da sua própria voz, pois os homens preferem mulheres que não falam. Portanto, associa-se a ideia do silêncio feminino desejado, o qual atribui como essencial apenas a beleza física da mulher. Ainda, após desobedecer a ordem de um homem (seu pai), Ariel acaba passando por coisas terríveis e necessita de outro homem (o príncipe) para livrá-la de seu sofrimento.

[...] aceitando uma dependência total, a mulher cria um inferno para si; toda amorosa se reconhece na pequena sereia de Andersen que, tendo, por amor, trocado sua cauda de peixe por pernas de mulher, marchava sobre agulhas e carvões em brasa (BEAUVOIR, 1967, p. 423).

É evidente na história que mesmo a mulher buscando emancipação, dependeria de um homem novamente. Bela, de A Bela e a Fera, é questionada por Gaston (um rapaz que a corteja) sobre seu hábito de leitura, dizendo que mulheres não deveriam ler para não ter ideias. Além disso, problematiza-se a ideia de Bela “transformar” Fera em uma pessoa melhor e quebrar o feitiço para viverem felizes para sempre, como se mulheres que se encontram em relacionamentos com homens machistas e sexistas tivessem que continuar nesse relacionamento para modificá-lo e torná-lo uma pessoa melhor.

Vale ressaltar que não há amizade entre mulheres nos filmes citados. Todas as princesas e mulheres protagonistas vivem sozinhas, sem amigos, passando a ideia de que o objetivo de sua vida e grande clímax da história é esperar pelo príncipe encantado. Também, podemos ver o beijo dado sem consentimento pelos príncipes na Aurora e na Branca de Neve. Não só, todas as princesas possuem o padrão de corpo branco e magro, exceto Jasmine.

Temos também Pocahontas (POCAHONTAS..., 1995), considerada uma “princesa indígena” pela produtora Disney, que se destaca por ser a primeira

princesa a escolher a responsabilidade em vez de um amor. A postura política da personagem é incomum para época. A história de Mulan (MULAN...,1998), anos depois, retrata a vida de uma jovem que arrisca a própria vida por amor à família e à pátria para se tornar uma das maiores guerreiras de toda a China. A personagem não retrata o desejo de um príncipe para salvá-la e inicia a quebra de padrões das histórias quando salva o príncipe e todo o reino, se tornando a heroína (SOUZA et al, 2016).

Por conseguinte, temos as princesas contemporâneas, como Tiana de “A princesa e o sapo” (A PRINCESA E O SAPO..., 2009); Rapunzel de “Enrolados” (ENROLADOS..., 2011); Merida de “Valente” (VALENTE..., 2012); e Anna e Elsa, de “Frozen: uma aventura congelante” (FROZEN..., 2013). Essas princesas são mais autônomas e seguem o modelo de uma mulher que busca o equilíbrio entre sua individualidade e suas emoções, tendendo a revisitar alguns valores e costumes tradicionais das princesas “antigas” de forma cômica (LOPES, 2015). Também temos a Moana (MOANA..., 2016), que não se enquadra com o estereótipo clássico de princesa, e também se funda como uma aventureira e uma heroína.

O filme “Frozen, uma aventura congelante”, faz uma quebra de estereótipos de princesas que esperam ser salvas por um homem (seja ele príncipe, pai, etc) e salvam a si próprias. O amor verdadeiro é entre duas irmãs, mulheres, e a sororidade entre as duas também interrompe a ideia de princesa solitária à espera do príncipe encantado. Não há felizes para sempre e o clímax da história, assim como o grande final, não envolve uma figura masculina. Em Frozen 2 (FROZEN 2..., 2019), essa ideia permanece. A cumplicidade entre as duas irmãs é o fundamento de toda a narrativa e a tentativa de pedido de casamento do namorado de Ana fica em segundo plano, não sendo o foco do filme em nenhum momento. A competitividade entre irmãs e entre mulheres não existe, assim como a ideia de um amor romântico atrelado ao final feliz.

Por outro lado, pode-se pensar que o estereótipo físico da princesa ainda permanece: magra, traços finos, olhos claros e, em sua maioria, brancas. As características desejáveis do comportamento das princesas, assim como as características físicas, são condizentes e se assemelham ao que se espera das condutas e comportamentos de mulheres, ensinadas social e culturalmente. Esses atributos marcam uma feminilidade hegemônica (XAVIER FILHA, 2011).

Cechin (2014) traz a necessidade de discutir o modo como as imagens estereotipadas desencadeiam efeitos nas subjetividades infantis, tendo em vista que a cultura é uma construção social. Ao pesquisar quais imagens se pareciam com princesas para crianças de 6 anos, Marques et al (2017) aponta que variam o nome e vestido das princesas, mas o padrão do corpo segue apresentando poucas variações: magro, alto e branco. Isso também acontece com relação aos super-heróis, o qual é: branco, magro, com músculos que reforçam a ideia de força e coragem.

Simone de Beauvoir (2016) questionava o modo como a mulher sempre esperava pelo homem, ao passo que o homem, apesar de sempre esperar pela mulher, não a tinha como objetivo de vida nas histórias, sendo sempre encorajado para ser corajoso e aventureiro. As contribuições de Beauvoir nos espantam visto a época em que foram escritas, e nos faz pensar como estamos atrasados ao que se refere a respeito à equidade de gênero em nossa sociedade. É urgente que questionemos como a feminilidade e a masculinidade são apresentadas para as meninas e os meninos atualmente, principalmente no contexto escolar.

A autora ainda contribui com seu livro “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, no qual se atenta para o fato de que as mulheres são ensinadas nas sociedades capitalistas ocidentais, desde a primeira infância, a cumprir um papel social desenhado como inferior ao masculino. Assim, surge a sua interpretação de que o gênero feminino seria o segundo sexo (BEAUVOIR, 1967).

Sobral e Beraldo (2015) afirmam que ao assistirem os filmes das Disney, as crianças não consomem apenas entretenimento, mas, principalmente, versões da “realidade” consolidadas em representações de gênero, de família e de valores em geral. Pensa-se na proporção que os filmes Disney possuem, em como eles afetam e se conectam com milhões de crianças, estimulando, inspirando e sendo um ideal para muitas delas.

Desse modo, é necessário utilizar esse canal de entretenimento de modo que existam mais filmes em que as princesas são suas próprias heroínas e condutoras das narrativas e salvem a si próprias nas histórias, tais como Frozen, Moana, A princesa e o sapo, Enrolados e Valente. A ideia de subserviência feminina e fragilidade das princesas precisa ser quebrada e interrompida.

Funda-se como necessário os livros trabalhados durante a pesquisa-ação, “Menina não entra” (ANDRADE, 2007), “Olívia não quer ser princesa” (FALCONER,

2014) e “Até as princesas soltam pum” (BRENMAN, 2017), visto ser importante, como já evidenciado por esse trabalho, que as crianças tenham contato e vivência com materiais que mostrem outras formas de ser mulher, que não as engendradas e engessadas pela mídia como as únicas possíveis.

Decerto, assim como a mudança no comportamento feminino, as princesas também foram, com o tempo, sofrendo alterações nas suas características. Apesar da crescente entrada da mulher no mercado de trabalho, elas ainda carregam consigo as maiores atribuições dos afazeres domésticos, possuindo duplas jornadas muitas vezes. Ao relacionarmos a história de Branca de Neve, que atribui à mulher a satisfação em realizar trabalhos domésticos e a realização atrelada ao matrimônio com o sexo masculino, Dourado (2005) aponta que na época havia revistas intituladas como “Vida Doméstica” e “Revista Feminina” que serviam para ensinar mulheres como deveriam se comportar na sociedade. Desta forma, fica claro que o movimento Escola de Princesas representa um movimento machista, sexista e violento, visto se basear em ideais de épocas passadas para formar meninas para o trabalho doméstico e a formação da família heterossexual como a única existente e possível.

Inúmeros êxitos podem representar o avanço na conquista de direitos das mulheres ao longo dos últimos anos. No entanto, é notório que ainda é preciso luta e resistência para que consigamos direitos igualitários entre os gêneros, além de condições mais equânimes de existência. Vê-se que o movimento de desprincesamento é urgente e necessário, assim como nos posicionarmos socialmente em um país onde milhares de mulheres sofrem preconceito e violências diariamente, representando um retrocesso na luta por um país mais justo e igualitário. Ressalta-se a importância de buscar outras narrativas que tragam consigo modelos de feminilidade e masculinidade diversos, que podem ser construídas a partir do universo escolar

Não só, para preparar um mundo mais justo para mulheres e homens, devemos ensinar às crianças que papéis de gênero são totalmente absurdos. Nunca devemos dizer para fazer ou deixar de fazer alguma coisa por serem meninas, pois isso não é razão para nada em hipótese alguma. Se não empregarmos a camisa de força de gênero em crianças pequenas, proporcionamos espaços para elas serem quem quiserem ser, sem prendê-las a amarras socialmente construídas (ADICHIE, 2017).

Não há uma forma imutável, universal e genérica de ser mulher, mas uma multiplicidade de formas. Faz-se importante a desconstrução da ideia de oposição entre os gêneros, tão amplamente evidenciada nas narrativas como docilidade e agressividade, delicadeza e rudeza, meiguice e grosseria, entre outras (LOURO, 2000). É necessário que as crianças tenham liberdade de serem o que desejarem ser, do mesmo modo que é fundamental que conheçam a existência de outras formas de ser mulher.

Assim, é indispensável pensar que essa pesquisa e as oficinas realizadas relacionadas ao tema, podem ter produzido outras verdades sobre corpos de princesas e de heróis, buscando que as diferenças ganhem espaço na imaginação e na brincadeira infantil. Com toda certeza, deve-se educar mulheres para que questionem e problematizem sua posição social e as diferentes formas de violência vivenciadas e naturalizadas. Que possam se reconhecer como sujeito para escolher seu próprio destino.

### 5.3 FAMÍLIAS

#### 5.3.1 Novos arranjos e dinâmicas familiares

A discussão acerca da relação família-escola e suas implicações no ambiente escolar se fazem cada vez mais pertinentes no âmbito educacional. Como ponto de partida, é necessário definirmos quem estamos denominando como família e quem fala em nome desse sujeito coletivo, além de como se organizam na sociedade contemporânea. Romanelli (2013) ressalta que é necessário levar em conta a composição da família que vem se modificando ao longo dos últimos anos, a eventual ausência do pai e a presença de avós cada dia com mais veemência no contexto escolar.

De uma perspectiva que se diria crítica em relação ao trabalho com as famílias, é preciso basicamente tomá-las como um espaço a ser cuidado, sujeito de direitos, e não um objeto; um instrumento para diminuir conflitos resultantes das carências não-atendidas. Isso significa reconhecer que as transformações societárias levaram à construção, hoje, de uma família fragilizada e vulnerável, com menos capacidade de enfrentar as situações cotidianas (WANDERLEY; OLIVEIRA, 2004, p. 16).

Através dos dados da pesquisa, foi possível observar que as mães ou familiares do sexo feminino ainda estão em sua grande maioria responsáveis pelas tarefas domésticas. Observamos que apesar das mudanças em nossa sociedade contemporânea, a responsabilidade pela criação dos filhos é atribuída, sobretudo, às

mães, sendo o cuidado dos filhos e do lar ainda de responsabilidade prioritária da mulher, como pode-se observar na *oficina 8*.

*Criança (menino): Meu pai não varre a casa porque ele está trabalhando.*

*Pesquisadora: Mas sua mãe não trabalha também?*

*Criança (menino): Não, meu pai não deixa. (D., 5 anos, Os Dinossauros, Oficina 8)*

Por vezes, é possível observar mulheres com duplas jornadas, as quais trabalham fora e quando chegam em casa são as únicas responsáveis pelas tarefas do lar. O que chama a atenção na fala dessa criança é de que a mulher ainda é vista como propriedade do homem, a qual precisa de autorização para trabalhar e ter sua independência financeira. Nesse caso, reflete-se acerca da realidade vivenciada por essa criança em casa e como a escola pode ser um espaço fundamental para trabalhar essas questões e romper com esse ciclo machista da sociedade em que vivemos.

Os núcleos familiares perpetuam relações patriarcais e sexistas na maior parte dos casos. Isso impacta diretamente em como os pais e mães se relacionam e educam seus filhos. Botton et al (2015) apontam que a identidade de cada sujeito está atrelada à estrutura de sua família, a qual se constitui através do legado familiar, ou seja, do que é passado de pais e mães para filhos, sejam valores ou crenças. Desse modo, por mais que os arranjos familiares venham se modificando com o passar do tempo, a transgeracionalidade no contexto familiar é irrefutável.

Diversas configurações familiares ganharam visibilidade nas últimas décadas, como a família recomposta, podendo ter diversos arranjos e tendo como exigência apenas a presença de filhos, quer de apenas um dos pares do casal ou dos filhos de um e de ambos; a família monoparental feminina ou masculina, que é quando apenas um dos pais se responsabiliza pela criança; a família homoafetiva, que é a relação entre duas pessoas do mesmo sexo, dentre outras. Ser pai e ser mãe na sociedade atual, ultrapassa o modelo considerado tradicional de família e solicita uma nova maneira de olhar para a família da contemporaneidade.

Uma mãe, no encontro inicial com as famílias, relata que seu filho assistindo televisão viu duas mulheres se beijando, assim como já havia visto nas ruas, e que ele perguntou à mãe, mas a mesma não soube como explicar para a criança sobre relações homoafetivas. Ela pontua que as pesquisadoras seriam as melhores pessoas, junto à escola, para tratar dessas questões com as crianças.

As famílias devem quebrar com a reprodução de padrões educativos tradicionais e, de certa maneira, não reeditar os erros percebidos em sua própria educação para com a educação de seus filhos. Embora seja em diversos contextos que as crianças se apropriarão do que é masculino e feminino, a família tem papel fundamental nesse processo. Assim, vemos que a reprodução da cultura em que estamos inseridos não é algo natural, mas é produzida social e historicamente (MARTINS; RABATINI, 2011). Logo, quando a família não rompe com a reprodução dessa cultura (seja por não querer quebrar com o padrão e estereótipos tradicionais ou por não saber como realizar isso), a escola pode ser potencializadora para tratar dessas questões, como apontado pela mãe acima mencionada, durante a pesquisa.

Na oficina 2, alguns educadores questionaram o fato da escola realizar funções que deveriam ser da família:

*Professora: Atualmente, eu acho que a gente tá dando a educação que está faltando dos pais.*

*Professora: Exatamente, pai e mãe trabalham o dia inteiro e querem que a criança aqui faça tudo, dá a janta, dá banho e manda dormir. Fim de semana tem que lavar a roupa e fazer as coisas e não dá atenção.*

*Pesquisadora: Se a gente pensar, é isso mesmo, né? Porque antes as crianças vinham pra escola e não eram todas que vinham, vinham pra escola perto do seis, sete anos de idade e agora não é assim, vem com quatro, cinco meses, existe berçário. E se a gente tem uma realidade que é muito diferente da que nós fomos educados, no que a gente foi criado, nós vamos ter que trabalhar de um modo diferente e hoje a responsabilidade está com a escola de ensinar. Não adianta esperar que a família vai fazer porque não vai, ou porque não sabe fazer ou porque não tem condições de fazer, e a gente tem um cotidiano igual como você relatou. E outro detalhe, a educação infantil não é só para os pais que trabalham, para a mãe que trabalha, é direito da criança! [...] Não dá pra achar que a gente vai ser o professor que foi lá atrás, quando nós tivemos os nossos professores porque era outro modelo, outra cultura, outro modo. E com tudo isso, vem um avanço e é isso que vocês estão recebendo aí, isso daí é uma legislação chamada “Diretrizes Nacionais da Educação e Direitos Humanos”, vamos tentar entender o que são essas diretrizes **(Professores, Oficina 2)***

É notório que as mudanças ocorridas nas famílias nas últimas décadas geram novas demandas para a escola atual.

As escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas. São muitos os jovens aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de vida. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e das redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados de nossas cidades (DAYRELL, J; CARRANO, P. 2014, p. 127).

Assim, vê-se que o aluno de hoje não se assimila ao aluno de décadas atrás. As necessidades e a cultura se modificaram ao longo do tempo gerando novas demandas para a escola, mas a escola permaneceu nos mesmos moldes e com o mesmo formato. Por vezes, esse formato não contempla o alunado que atende e, somado a isso, temos professores que atuavam em outro contexto social. Dessa maneira, aponta-se novamente a urgência de uma formação continuada que, de fato, auxilie o professor com esses novos alunos e essas novas famílias, visando o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

No entanto, apesar de novos arranjos familiares, ainda se mantêm um modelo muito preso ao tradicional heteronormativo no contexto social e educacional, como se observa no trecho abaixo.

A mãe realiza algumas perguntas sobre a autorização do projeto, mas não o assina. Pergunta se seria necessário autorizar e assinar naquele momento, pois ela precisaria pedir ao marido e levar a autorização para que ele assinasse. (Diário de campo, 2018).

Em suma, apesar de todas as mudanças ocorridas nos últimos tempos e da inserção da mulher no mercado de trabalho e, ainda que responsabilidade sobre os filhos e a casa recair majoritariamente sobre a mulher, essa mãe parece não ter autonomia para avaliar o que é bom para seu filho, precisando consultar o seu marido e pedir permissão para que o filho participe. Logo, mesmo que a mulher seja responsável por muitas funções no lar, ela parece manter-se, em muitos casos, como uma executora de tarefas, e isso não está interligado com a habilidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo ou por um longo período que mulheres possuem desde o nascimento, mas porque isso foi imposto pela sociedade patriarcal em que vivemos e que essa mulher teve contato e estava imersa desde muito pequena. Sendo uma executora de tarefas, não cabe a ela decisões importantes ou a deliberação de algo dentro da esfera familiar. O homem, provedor do lar, suposto responsável por trazer o alimento e garantir o sustento da família, é colocado no lugar de encarregado de tomar as decisões importantes.

Como quebramos com esse ciclo? Como interrompemos o patriarcado e não permitimos que afete meninas e mulheres todos os dias? Como mostrar à essas mulheres que podem e devem tomar decisões sobre si próprias e sobre seus filhos?

Como resposta, entendemos que o caminho está em possibilitar uma educação igualitária e equânime para meninos e meninas através da Educação em Direitos Humanos nas escolas. Assim, a escola parece se constituir como uma grande formadora humana e a Educação em Direitos Humanos se faz fundamental, mais uma vez, para dialogar e refletir sobre ações como as vistas na pesquisa, buscando construir uma educação justa para mulheres em nossa sociedade.

### 5.3.2 Educação é dever de quem?

Logo, chega-se à discussão de quem é o dever sobre as crianças, estabelecidos e preconizados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Buscou-se dialogar com os professores, dizendo que o que está no ECA é o reconhecimento dessa criança enquanto ser humano, que possui seus direitos básicos e fundamentais, como alguém que precisa do outro. E quem é o outro, de acordo com essas legislações?

De acordo com o Art. 205, da Constituição Federal (1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) preconiza em seu Art. 4 que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

De acordo com o Art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

Art. 2º 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 (BRASIL, 1996).

A Constituição, considerada como uma constituição cidadã e a carta magna, se sobressai sobre as outras leis, ou seja, nenhuma lei pode modificar o que está

previsto pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Dessa maneira, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) modifica a ordem de prioridade prevista pela Constituição, sendo a educação um dever do Estado e da família, se coloca como inconstitucional, invertendo a ordem para a educação como dever da família e do Estado.

Deve-se pensar que as leis dão base para a criação de políticas públicas e para a garantia de direitos sociais. Questiona-se o motivo da inversão acerca do direito à educação, algo que possivelmente não é realizado por descuido, mas representa uma intencionalidade. Colocando o Estado antes da família, tal como previsto na Constituição, colocamos como responsabilidade do mesmo a garantia da vaga na escola para a criança, bem como um ensino de qualidade. Quando essa ordem é invertida, cabe à família primeiramente garantir essa vaga.

De todo modo, como vimos que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) se sobressai sobre as outras legislações, é notório que, primeiramente, o Estado deve garantir a educação. Como visto no ECA (BRASIL, 1990), é responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos, entre eles, o direito à educação. Por conseguinte, questiona-se acerca da ideia de alguns professores de que as crianças deveriam vir “educadas de casa” e que os professores deveriam apenas atuar na transmissão de conteúdos. A fala da professora no trecho da seção anterior “Atualmente, eu acho que a gente tá dando a educação que está faltando dos pais” (Professora, Oficina 2) evidenciou essa visão. Porém, o professor se funda como responsável, representando o Estado mas também como sociedade, na garantia do direito à educação.

Os professores ainda trouxeram para discussão que as famílias sabem apenas sobre os direitos e não sobre seu dever:

[...]

*Professora: Que são convenientes a eles né?*

*Professora: Exatamente. E a gente tá lá, né? O direito e dever andando junto.*

*Pesquisadora: Mas será que todos nós não somos assim? A gente não sabe mais os direitos, muita coisa que eu não sei também e eu acho que vocês também, né? A gente pensa muito naquilo que está ligada na nossa realidade.*

*Professora: E alguns ainda muito mais.*

*Pesquisadora: Uhum.*

*Professora: Por isso que eu falo que essa classe que a gente trabalha são pessoas um pouco mais carentes e eles acabam sabendo mais dos direitos e já estão acostumados a conviver com isso, né? De cadeia, de roubar, de ganhar e já estão acostumados muito mais do que a gente.*

*Pesquisadora: Talvez a gente conheça outros que eles desconhecem.*

*Professora: Exatamente.*

*Pesquisadora: Tem alguns que a gente sabe e talvez eles não façam nem ideia, né?*

*Alguém conseguiria pensar em um exemplo?*

*Professora: Em um direito que eles conheçam?*

*Pesquisadora: Que eles não conheçam e que a gente conhece.*

*Professora: Antes tinha uma lei que não podia destratar funcionário público.*

*Pesquisadora: Hum...*

*Professora: Eu acho que eles não conheçam (Risadas).*

*Pesquisadora: Todos que são funcionários públicos conhecem porque conhecem a lei, quais são suas responsabilidades e também quais são os direitos.*

*Professora: Esse é um que eu acho que eles não conhecem, que eles não tem tanto conhecimento.*

*Pesquisadora: Uhum.*

*Professora: Porque eles já vêm armados com os deles.*

*Pesquisadora: Toda pessoa que vai passar por uma situação na justiça tem o direito de ter um advogado mesmo que seja gratuito, será que todo mundo sabe? Então, tem uma série de direitos aqui no Brasil, tem muita legislação, tem muitas coisas que a gente desconhece mesmo, então, por isso é importante. A gente aprendeu alguns e na troca você pode ensinar outros, o importante é que todos trazem responsabilidades junto, te implica a uma responsabilização daquilo que você faz. Então, as diretrizes, elas estão aí pra serem lidas, mas se ela vai pegar ou não vai pegar vai depender de como a gente dá valor a elas. Então, quando a gente acha que é do interesse a gente vai buscar e colocar em prática [...] (Professores, Oficina 4).*

Buscou-se expandir a ideia de que as famílias sabiam mais dos seus direitos do que dos seus deveres, com a intenção de mostrar aos educadores que isso não era algo inerente das famílias de baixa renda, mas algo do sujeito como um todo, que independentemente de sua renda ou da sua formação, faz parte do ser humano conhecer mais seus direitos do que seus deveres, pensando em uma esfera macrossocial.

Atentemo-nos para a fala de uma professora no trecho anterior, quando a mesma diz que:

*[...] essa classe que a gente trabalha são pessoas um pouco mais carentes e eles acabam sabendo mais dos direitos e já estão acostumados a conviver com isso né? De cadeia, de roubar, de ganhar e já estão acostumados muito mais do que a gente (Professores, Oficina 4).*

Pensem, em uma formação continuada de professores, os quais acreditam que estamos apenas discutindo acerca da formação humana das crianças, vemos frases carregadas de um estigma ao qual a professora associa pessoas carentes, ou seja, de baixa renda, com pessoas que tendem a conviver com uma realidade de cadeia e roubos. Essa fala deveria ser problematizada, visto que não são somente as pessoas pobres que roubam, mas sim, apenas que a seletividade penal de nosso país encarcera a população de baixa renda, ficando as pessoas de classe alta excluídas da pena que lhes cabe. A impunidade dos ricos e poderosos, em geral brancos, continua a ser regra no país. Ainda, a associação de carência e

criminalidade constitui-se na base de criminalização da pobreza. Nada mais se espera daquele que é pobre. Essa configuração é complicada e precisa ser problematizada no contexto escolar.

Ainda, o discurso das professoras parece reforçar que não se deve falar apenas de direitos, mas dos deveres também.

*Pesquisadora: O que estão construindo? E a gente consegue fazer isso? Você consegue separar o que é a minha crença, o que é meu valor, o que é a minha história da história do outro e o que eu posso fazer, os direitos básicos e fundamentais de qualquer pessoa. Professora: É direitos/deveres né?*

*Pesquisadora: Sim. Por isso, que cada vez que eu tenho esse direito eu também tenho que ter uma responsabilidade, porque se meu amigo também tem o direito, eu tenho responsabilidade com outro.*

*Professora: Porque no início do ECA, principalmente no adolescente, eles contentavam demais os direitos, nos deveres dele.*

*Pesquisadora: Por isso, que a gente tem que trabalhar com as crianças desde pequenas. Quando eu chuto o outro ele está me ferindo, eu tenho o direito de não ser machucado, de não ser apelidado, mas também me dá uma responsabilidade de não fazer isso com outro, né? Se a gente vai fazendo isso, a gente vai aos poucos chegando lá no adolescente e eles vão entendendo essas diferenças. Então, por isso a ideia de trabalhar de uma forma com eles que vai trazendo por trás todas essas questões ocorridas e eles tem que estar de pertinho para poder acompanhar, então, a ideia é uma interação **(Professores, Oficina 3)**.*

Portanto, a educação de nossas crianças e adolescentes, cabe a todos nós. Nós, enquanto famílias; enquanto escolas, que representam o Estado e enquanto educadores, que representam uma sociedade e o papel de um Estado na sala de aula.

Duarte (1996) nos diz que ao compreender a educação escolar como produtora do desenvolvimento, o educador pode se envolver com a tarefa de descobrir as melhores formas de se produzir um desenvolvimento “ótimo”, selecionando o que dos conteúdos historicamente produzidos encontra-se a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo, assegurando assim a aprendizagem. Dessa forma, a educação escolar deve intervir de forma que contribua para a conscientização, emancipação e a promoção do conhecimento de nossas crianças e adolescentes.

#### 5.4 RACISMO

De fato, em nossa sociedade não basta mais não ser racista, é necessário ser antirracista. Diante disso, questiona-se: o que os brancos podem fazer para educar crianças com consciência de classe e de raça e que também sejam antirracistas?

#### 5.4.1 A escravidão

A escravidão é um acontecimento tão antigo quanto a própria história da humanidade e o Brasil foi o maior território escravista do hemisfério ocidental por quase três séculos e meio. De acordo com Gomes (2019), o Brasil recebeu quase 5 milhões de africanos cativos<sup>7</sup>, 40% do total de 12,5 milhões embarcados para América. O autor também destaca que o Brasil foi a nação que “mais tempo resistiu a acabar com o tráfico negreiro e o último a abolir oficialmente o cativeiro no continente americano, em 1888.” (GOMES, 2019, p. 24).

Até meados do século XIX, com exceção dos próprios cativos, quase todos os demais seres humanos estiveram envolvidos, participaram ou lucraram com o tráfico negreiro, incluindo chefes e reis africanos que forneciam escravizados para seus parceiros europeus. De acordo com Gomes (2019) o tráfico de escravizados foi devastador. Quase 12,5 milhões de pessoas que embarcaram nos navios negreiros jamais tiveram a oportunidade de voltar às suas origens africanas, devido aos altos índices de mortalidade. Ao mínimo 1,8 milhões morreu ainda na travessia do Atlântico, e entre os que conseguiram chegar, as expectativas de vida eram mínimas, pois poucos sobreviveram aos primeiros anos de trabalho cativo.

É necessário enfatizar que, nas normas das leis:

[...] nenhum país admite mais a escravidão nos moldes antigos, em que os seres humanos podiam ser comprados ou vendidos como mercadorias. Ainda assim, muitos a permitem na prática, incluindo o Brasil, onde é recorrente o noticiário sobre pessoas submetidas a condições de trabalho análogas ao cativeiro, exploradas mediante o pagamento de salários irrisórios (ou nem isso), privadas da liberdade de ir e vir, em ambiente sórdidos ou insalubres que, muitas vezes, se assemelham aos das senzalas e dos engenhos de cana-de-açúcar do século XVII (GOMES, 2019, p. 27).

No entanto, por mais que não seja algo permitido através das leis, a escravidão ainda acontece. Segundo a Anti - Slavery Society – organização fundada em 1823 para combater o tráfico negreiro – estima-se que “existam, hoje, mais escravizados no mundo do que em qualquer período durante os 350 anos de escravidão africana na América” (GOMES, 2019, p. 28). Essas pessoas estão presas em países que não são o seu de origem ou estão de alguma forma em cativeiros, sem necessidades garantidas, como alimentação, moradia, entre outros direitos básicos.

---

<sup>7</sup> Indivíduo que foi forçado à escravidão.

Logo, é notório que a escravidão e suas marcas não são dados de um passado distante, localizados em museus e livros didáticos como assuntos encerrados. Pelo contrário, a escravidão e suas mazelas, assim como o racismo é uma discussão que se faz urgente para a realidade do nosso país, sendo preciso abordarmos sobre o tema com as crianças desde a mais tenra idade.

Não só, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que promoveu alterações na Lei nº 10.639/2003, instituiu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Ensino Fundamental e Médio, público e privado, em todo território nacional. A partir dela, o ensino da cultura Afro-Brasileira, africana e Indígena passa de um conteúdo de ensino escolar obrigatório para tornar-se um instrumento de reconhecimento e acolhimento da diversidade fundamental para o desenvolvimento dos direitos humanos. No mais, são instrumentos legais norteadores que pautam a implementação e incorporação do respeito à diversidade no âmbito escolar (ALMEIDA; REIS, 2018).

Dessa forma, buscou-se compreender as significações construídas por crianças e professores da Educação Infantil sobre a escravidão.

*Pesquisadora: Eu quero saber se vocês sabem onde fica a África?*

*Criança: Não sei onde fica a África.*

*Pesquisadora: Olha, aqui fica o Brasil que é o nosso país. A África fica aqui (apontando com o dedo no mapa).*

*[...]*

*Pesquisadora: Agora quero perguntar pra vocês: vocês sabem por que foi feriado ontem?*

*(Silêncio)*

*Pesquisadora: Por que a gente não veio para escola ontem?*

*Criança (menino): Porque a gente ficou seis dias em casa.*

*Pesquisadora: Ficaram seis dias em casa, mas por quê?*

*Criança (menina): Porque a gente queria ficar.*

*Criança: Era feriado.*

*Pesquisadora: Era feriado, mas feriado de quê?*

*Criança (menina): De faltar.*

*Pesquisadora: É feriado, mas tem um motivo. Todo feriado tem um motivo. Por quê?*

*Alguém sabe?*

*(Silêncio)*

*Pesquisadora: Nesse dia 20 de novembro que foi ontem, é o dia da consciência negra.*

*Alguém sabe o por quê do dia da consciência negra?*

*Criança: Não, não sei o que é (Oficina 11, Os Dinossauros).*

É notório que as crianças não sabiam onde a África está localizada, bem como também não sabiam o motivo do feriado do dia 20 de novembro. Assim, após explicação sobre a escravidão, os navios negreiros, o Quilombo dos Palmares, a

história de Zumbi dos Palmares e Dandara, notou-se que as crianças questionaram se isso realmente havia acontecido de verdade.

*Pesquisadora: Eles escravizavam por causa da cor da pele, porque eles achavam que essa cor valia menos que a cor da pele branca, e por isso eles escravizavam as pessoas negras.*

*Criança: Isso existiu aqui?*

*Pesquisadora: Existiu, essa história é de verdade que aconteceu.*

*Criança: Aconteceu de verdade?*

*Pesquisadora: Aconteceu de verdade. Aí eles vinham nos navios negreiros, e eles vinham...*

*Criança (menino): O tia, eles ainda vem?*

*Pesquisadora: Não, agora não acontece mais. Mas aconteceu muito tempo atrás. Aí, o Zumbi liderava as batalhas contra esses homens ruins e com isso eles fugiam para os quilombos. E é feriado porque nesse dia, muito tempo atrás, foi o dia em que Zumbi morreu lutando pelo seu povo e pela liberdade de seu povo. E também tem essa mulher aqui, alguém a conhece?*

*Criança: Não.*

*Criança: Não.*

*Criança: Tia, ela nasceu aqui no Brasil?*

*Pesquisadora: Não, ela viveu aqui um tempinho, há muito tempo. Ela se chama Dandara. Criança: Dandara.*

*Pesquisadora: A Dandara era mulher do Zumbi. Eles tinham três filhos juntos e a Dandara lutou muito pela liberdade dos escravizados também. E ela também morreu lutando pela liberdade do povo africano. (Oficina 11, Os Dinossauros)*

*Criança: Mas eles estão aqui no Brasil?*

*Pesquisadora: Não. Faz muito tempo, foi há muito tempo.*

*Criança: Mas eles vinham para o Brasil?*

*Pesquisadora: Vinham obrigados para o Brasil, para viver como escravizados. Por isso fugiam para os quilombos.*

*Criança: Então depois eles fugiam?*

*Pesquisadora: Alguns, sim.*

*Criança: Mas tia, sem comida e sem água?*

*Pesquisadora: Sem nada. E lembram dos direitos? É direito de todo mundo ter comida e ter água não é?*

*Crianças: Sim.*

*Pesquisadora: E lá eles não tinham.*

*Criança: Ai, coitados. (Oficina 11, Os Leões)*

É imensurável a dor, o sofrimento e os direitos violados do povo africano ao longo da escravidão. Foram catequizados, ainda nos navios negreiros. Ainda em travessia, foram mantidos sob condições precárias de higiene, em espaços tão pequenos que cada escravizado tinha menos espaço do que um ser humano dentro de um caixão. Faziam suas necessidades no mesmo espaço em que dormiam. Foram acorrentados, humilhados e marcados com ferro. As mulheres foram estupradas e violentadas. E se alguma rebelião ocorresse, o cativo era fuzilado, degolado e jogado ao mar. Os que conseguiam sobreviver à travessia, tinham

dificuldades em sobreviver aos primeiros anos de cativo que também eram cruéis. (GOMES, 2019).

Após uma emboscada no dia 20 de novembro de 1695, Zumbi dos Palmares foi encurralado, castrado (tendo o pênis enfiado dentro de sua boca) e morto. Sua cabeça foi decepada e salgada, e depois exposta no alto de um poste em Recife para servir de exemplo a outros escravizados rebeldes e possíveis fugitivos. Segundo Gomes (2019) os africanos acreditavam que o desmembramento do corpo impedia o espírito morto de retornar à terra de seus ancestrais na África. Dessa forma, além de retirar seu direito à vida, foi também retirado algo em que acreditava em sua cultura, pois, cortar a cabeça ou os membros de alguém para os africanos era a pior punição possível.

A linguagem atenta é muito importante para a Educação Infantil. Logo, as descrições anteriores não foram ditas explicitamente para crianças tão pequenas. Mas foi explicado o quanto sofreram, como foram cruéis e como eles lutaram pelo simples fato do direito à vida, que deveria ser um direito de todos independentemente à cor da sua pele. Dessa forma, destaca-se a importância das crianças conhecerem a história do povo africano, a escravidão, a história de Dandara e Zumbi dos Palmares, assim como eram os navios negreiros e de onde vem as bonecas abayomi.

Certamente, esses assuntos deveriam perpassar o ensino escolar durante todo o ano letivo e as diferentes disciplinas, trazendo para a vivência dos alunos autores negros e pessoas históricas negras, não apenas sendo um assunto trabalhado no dia da consciência negra. É necessário que as crianças conheçam, saibam o que aconteceu ao longo da história para que entendam (mas não aceitem) o que acontece ainda hoje, visto que os direitos humanos, na grande maioria das vezes, são privilégios de brancos. A população negra ainda é a menos atendida quando em se tratando de direitos básicos garantidos, como direito à vida, direito a ir e vir, entre outros. Por isso, diversidade não basta, é preciso que tenhamos igualdade. Não existe, nem nunca existirá, respeito às diferenças em um mundo em que pessoas são assassinadas pela cor da pele.

#### 5.4.2 A construção positiva da identidade negra

No cotidiano escolar, devemos sempre estar atentos para falas e ações das crianças, prontos para mediar e intervir se necessário, em busca de uma educação

igualitária e humana. Como visto ao longo de outras oficinas ao decorrer da pesquisa-ação, as crianças se referiram ao lápis rosa claro como o “lápis cor de pele”, como vemos a seguir:

Criança: To pintando com o cor de pele. **(Oficina 3, Os Dinossauros)**

Na *oficina 3* e na *oficina 6*, algumas crianças negras se pintam com lápis rosa claro; e isso acontece nas duas salas: os Leões e os Dinossauros. Na *oficina 12*, as crianças também escolheram cores mais claras de tinta para sua pele. Questionou-se se aquela cor é realmente a cor da sua pele e, algumas, de imediato disseram que não e correm para pintar novamente seu desenho. Nos desenhos, crianças negras se pintaram de rosa claro e o cabelo de loiro e mesmo após a mediação quando perguntado se aquela realmente era a cor da sua pele e de seu cabelo, a criança ainda sentiu dificuldade para se pintar com uma cor mais próxima ao seu tom de pele. Outra criança pintou os olhos de azul.

Figura 28 – Como é minha outra metade?



Fonte: A autora, 2018.

Figura 29 – Como é minha outra metade?



Fonte: A autora, 2018.

É possível observar que algumas crianças com cabelo escuro e enrolado se pintaram com cabelo claro e que as crianças negras, mesmo vendo a cor da metade do seu rosto que já estava no papel, pintaram a outra metade do rosto com lápis rosa claro.

*Pesquisadora: Esse aqui é a cor do seu cabelo?*

*Criança: (Pausa) É...*

*Pesquisadora: M., seu cabelo é loiro e liso?*

*Criança: Não...*

*Pesquisadora: E como ele é?*

*Criança: Preto e enrolado.*

*Pesquisadora: Então... você é linda do seu jeito, com a cor do seu cabelo. Por que pintou de amarelo?*

*Criança: Queria que fosse amarelo (M., 4 anos, Os Leões, Oficina 6).*

Vê-se um interesse da criança em ter os cabelos loiros e a pele mais clara. É possível questionar a falta de representatividade vista em desenhos animados, histórias infantis e nas bonecas à venda em lojas, as quais em sua grande maioria ignoram a diversidade; e o que é possível encontrar, como via de regra, são as brancas, loiras e de olhos azuis. No mais, não é apenas nos desenhos, vitrines e bonecas que o padrão é branco, mas isso é fruto de uma sociedade que adota como referência o homem branco.

Quantos não me disseram, nego imagine?  
Mas determinação e raça é o que me define  
Do meu sonho vários lobos sempre deram risadas  
Só que eu nunca me vi assim como uma piada  
Riam do nariz, das letras e da roupa  
Riam do cabelo, da cor e da minha boca

Exatamente tudo aquilo que deixa as minas louca  
Só que minha missão nesse mundo é outra (LUO, 2010).

Nesse trecho da música “Vou colher sorrindo”, o rapper faz menção ao caminho percorrido pelo negro e as dificuldades de ascensão social, trazendo como a estética negra é considerada inferior e motivo de piadas racistas em nossa sociedade, o que interfere na construção positiva de sua identidade. É válido ressaltar que esse desejo por ter um cabelo claro ou uma pele mais clara e olhos azuis não é natural das crianças, mas sim produzido através das interações vivenciadas na sociedade racista em que vivemos, se evidenciando no ambiente escolar, o qual pode ser um espaço de diálogo e valorização do ser negro ou um espaço racista e excludente.

Na *oficina 12*, para iniciar a conversa sobre o “lápiz cor de pele”, começou-se mostrando um lápis rosa claro e questionando às crianças qual seria aquela cor. Algumas respondem que seria “cor de pele”. Depois, ao mostrar o lápis marrom, vê-se que as crianças não dizem que aquela também poderia ser uma cor de pele.

*Pesquisadora: Mas será que tá certo? A cor de pele é só uma? O que vocês acham?*

*Crianças: Não.*

*Criança: Duas.*

*Criança: Várias.*

*Pesquisadora: A gente vive no mundo com um monte de gente diferente, línguas diferentes, tamanhos diferentes, jeitos diferentes, cabelos diferentes, origens diferentes e cores de pele diferentes.*

*Criança: É, cada um é uma coisa.*

*Criança: Isso não é cor de pele.*

*Pesquisadora: Por quê não?*

*Criança: Pode ser também.*

*Pesquisadora: A sua pode não ser cor de pele marrom, mas será que não é de um colega?*

*Criança: É.*

*Pesquisadora: Porque cada um tem uma cor de pele, por isso que não existe um lápis cor de pele, existem vários. Porque cada um tem uma cor de pele diferente!*

*Criança (menino): É cor de pele escura e cor de pele normal.*

*Pesquisadora: Não, pode ser clara ou escura, mas não tem um normal e um anormal (Os Dinossauros).*

Ainda, uma das crianças se referiu a cor de pele clara como “cor de pele normal”. Questionou-se então o que não se encaixa na cor de pele “normal”, seria então considerada uma cor anormal, ou seja, fora dos padrões racistas impostos. Como a norma é da pele branca, tudo que é diferente é visto como algo que não é bom.

Para pintar, as crianças de maneira geral tendiam sempre a escolher cores mais claras do que as cores da sua pele. Nenhuma criança escolheu uma cor mais escura. Desse modo, o branqueamento se faz necessário como uma discussão mais ampla. Não somente no contexto da educação infantil, mas pensando na sociedade como um todo, o branqueamento da população seria intencional “[...] para acabar com o elemento negro, numa política racista que nada tem a ver com democracia racial” (MIZAE; GONÇALVES, 2015, p. 15).

A política e ideologia do branqueamento exerceram uma pressão muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente em brancos (MUNANGA, 1999, p.94).

Assim, parece ser proposital a anulação do negro na história do nosso país, colocando-os em nenhum lugar, sem história, ou seja, sem identidade. A construção positiva da identidade negra é perpassada por uma construção coletiva que envolve todos nós, é necessário ir além da ênfase dos sofrimentos aos quais foram submetidos os ancestrais quando escravizados “mas também das lutas por liberdade, igualdade e dignidade, reconhecendo o negro como um povo que ajudou a construir este país, não apenas através mão de obra, mas também por meio do saber intelectual” (MIZAE; GONÇALVES, 2015, p. 16).

As professoras, na oficina 3, relatam o que viam na prática do cotidiano escolar:

*Pesquisadora: Acho que depende... Acho que assim, a gente tem que trabalhar essas coisas porque a criança, assim, porque a ideia da foto é que ela está vendo um lado e poder colorir do outro lado, né? Ela vai completar então, ela tem ali uma referência, primeiro ela se viu na foto e depois ela se olhar, então assim, mesmo tendo outras cores próximas às vezes a criança só deseja se colocar nessa realidade. Outro caso às vezes a criança assim, ela não se reconhece mesmo, ela não se aceita, então trabalhar essas diferenças com algo que é importante, quer dizer, nós somos diferentes, que bom que nós somos diferentes, porque essas diferenças não é pra ser algo pior, ou melhor, são diferenças que nos permitem construir nossa identidade, nosso modo de ser. Mas isso tem que ser um processo, não adianta falar pra ela que está errado, imagina falar pra ela “Tá errado, você não é assim”, ela não se reconhece, tem que ir trabalhar pra ela se reconhecer e valorizando sua cor. Então, entendendo, socialmente tem muito preconceito...*

*Professora: Mas você sabe que tem muito de um histórico de imagem, porque, assim, anos atrás, muitos anos atrás, as princesas eram loiras e olho azul.*

*Pesquisadora: Sim.*

*Professora: As bonecas todas da vitrine são loiras e olho azul.*

*Pesquisadora: Uhum.*

*Professora: A criança cresce que a loira de olho azul... agora começou as mudanças, a aparecer às raças, mas se você vai dar esse trabalho para um menino, o menino representa como ele é. Mas a imagem que a menina tem de beleza é ainda dentro desse padrão, ainda é da princesa. É aquela coisa assim, ninguém nunca chamou pra ser*

*noivinha da festa junina porque eu não sou loira de olho azul.*

*(Risadas)*

*Professora: A noivinha de olho azul da festa junina é a mais bonita (risada), porque o padrão estabelecido é esse.*

*[...]*

*Pesquisadora: [...] Isso vai formando a subjetividade da criança, por isso que é importante desconstruir essa ideia (**Professores, Oficina 3**).*

A professora que relatou sua experiência é negra e vemos que ela aponta para a falta de representatividade feminina, quando as meninas não se vêem nas vitrines, nos desenhos, e nunca são chamadas para serem as “noivas” da festa junina, pois, o padrão estabelecido por nossa sociedade é de que sejam brancas, loiras e de olhos azuis. Ainda, apontou que desde muito jovem, as meninas buscam alternativas para se enquadrar cada vez mais nos padrões impostos:

*Professora: Então por isso que a gente interfere já desde pequeno para ir rompendo com esses estereótipos e vai se mantendo, daqui a pouco ela vai descolorir o cabelo, às vezes ela chega dependendo da condição que ela tem ela pode buscar outros recursos ou até a autodestruição, a gente começa a ver forma de autodestruição porque ela não se aceita da forma que ela é (**Professores, Oficina 3**).*

Alisar e descolorir o cabelo, desde muito cedo, como apresentado na fala da professora parece se constituir como um fator problemático de aceitação entre meninas. A autodestruição e não aceitação do seu cabelo como ele é pode ser algo trabalhado pela escola, fundamentando sua prática para a necessidade de quebra desses padrões, visando a representatividade dessas crianças, para que se vejam, se reconheçam, e se enxerguem como alguém que tem sua beleza e sua identidade, independente da cor de sua pele e seu cabelo.

Também buscou-se dialogar com os professores na oficina 4 acerca de que as crianças sempre tendiam a escolher uma cor mais clara que a cor da sua pele.

*Pesquisadora: A questão da cor da pele, né? Que nós estamos trazendo hoje é que a maior parte das crianças tendiam a escolher uma cor de pele mais clara que a sua e aí isso é um dado que a gente queria discutir com vocês, o que vocês acham, o que vocês pensam.*

*Professora: Aí eu acho que no caso da minha turma eles são pequenos e eu acho que é mais por não reconhecer, não por ele ser mais branco no caso. Eu acho que é mais, assim, a dificuldade de associar a tinta com a pele dele porque, por exemplo, os lápis a caixa de doze não tem noção, ou é marrom, ou é preto e às vezes nem aquele rosa mais clarinho tem, é pink, né? Não tem pra eles pintarem de pardo.*

*Professora: É, eles não estão acostumados a associar a cor mais próxima, eles sabem assim o que é mais moreno e pintar de marrom porque é mais branquinho é marronzinho. Quem é o pardo ou tá no meio é difícil ter o lápis para pintar da cor deles, acho que que nem está na associação no compreender do que querer ser branco, ou imaginar porque eles nem tem muita noção disso né? Você é negro, eu sou branco, percebe que às vezes a cor da pele é um pouquinho diferente, mas eu acredito que pela*

*minha turma é mais maturidade de não ter essas cores.*

*Professora: Não enxergam muito bem. A minha menina quando era pequena e as coleguinhas iam em casa brincar e aí faziam maquiagem, passava batom, passava aquela sombra e então assim o mesmo rosa, pink, passava na menina clarinha e passava na minha filha, quando ia na casa também eles não têm assim, eles não tem essa malícia de falar “Você tem cor diferente” então eu to de pink então eu acho legal passar pink em você também. Eu tenho aquele vermelho aberto.*

*Professora: Então as crianças não tem assim.*

*Professora: Menina bonita do laço de fita, eles preferem hoje em dia, então a gente discute bastante a pele, direitos, cabelo, ficou muito claro que a pele da menina bonita seria um marronzinho claro, mas não é uma curiosidade, no final três crianças fizeram o desenho e pintou a pele com um marronzinho. Mas eu acho que é por isso na mesma questão, eles não enxergam ainda tanto é que eu falei pra J. “Eu vou pregar a atividade, chamar um por um e perguntar” o livro e a atividade, o que eles pintaram, mas não foi por maldade nenhuma.*

*Pesquisadora: Por isso que é importante aquilo que você traz é fundamental. É essa a ideia. Eles vão reproduzindo aquilo que eles estão vendo. Eles não tem ainda esse tipo de discernimento, aí a gente fala que vem “as raízes” do preconceito, não está no indivíduo, está na sociedade. Porque conforme isso vai ganhando significado na sociedade, isso vai se transformando isso que é ingênuo e vai se transformando em preconceito. (Professores, Oficina 4)*

O preconceito, segundo Heller (1989), é a categoria do pensamento e do comportamento cotidiano. A autora aponta que não é por fazer parte da vida cotidiana que os preconceitos devem ser naturalizados e aceitos, visto que “quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente” (HELLER, 1989, p. 43).

Dessa maneira, vê-se que o que acontece no cotidiano escolar com as crianças não se define como preconceito, logo, as crianças de 4 e 5 anos envolvidas na pesquisa não são preconceituosas. No entanto, a medida que esses discursos e práticas de exclusão do negro e a falta de um olhar positivo para identidade do que é ser negro em nossa sociedade passam a ser naturalizados e reproduzidos, podem ganhar significado ao longo do tempo e se tornar preconceito.

Vê-se que as crianças já aparentavam saber acerca das diferenças, mas ainda se utilizavam de termos errôneos para se expressar, como na *oficina 5*:

*Pesquisadora: Os quebra-cabeças são iguais?*

*Criança: Não (M. 5 anos).*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Criança: Alguns são meninos e outros meninas (G. 5 anos).*

*Criança: É porque as pessoas são diferentes (M. 5 anos).*

*Pesquisadora: O que mais?*

*Criança: É porque tem cabelo que tem mola, tem cabelo que é grande, tem cabelo que é reto (G. 5 anos).*

*Criança: Tem cabelo que é liso (M. 5 anos).*

*Criança: Tem cabelo que é duro (G. 5 anos).*

*Pesquisadora: Nenhum cabelo é duro. Os cabelos mais enrolados são chamados de cabelo afro (Crianças, Oficina 5).*

De todo modo, visto a sociedade racista a qual estamos inseridos, ainda é comum nos dias de hoje pessoas utilizarem termos assim para se referir aos cabelos de pessoas negras. Mais uma vez, se funda a necessidade de que as crianças aprendam termos que não sejam racistas, assim como se faça uma educação pautada na diversidade, na igualdade e em práticas antirracistas.

Na escola lócus de pesquisa, há muitos alunos haitianos matriculados, e esses alunos enfrentam grandes dificuldades na garantia do direito à educação em outro país, além de ter que se adaptar a um novo lugar e uma nova cultura, tal como apontado na fala das professoras na oficina 2:

*Professora: [...] Porque aqui no primeiro item está assim “respeito a diversidade”, quantas vezes nós podemos estar recebendo alunos de fora e que vieram de uma maneira não tão confortável, como tem alunos do Haiti aqui e que não vieram a passeio, ninguém quer sair da sua raiz. E isso também é uma construção dos direitos humanos.*

*Professora: E é uma negação.*

*Professora: É uma negação! Você falou os termos certos, é uma negação!*

*Professora: E muitas vezes a escola acaba sendo único aconchego daquela criança.*

*Professora: A criança não fala a nossa língua, tem outros hábitos e ela infelizmente chega no lugar tem que se adaptar.*

*Professora: E eles circulam por aqui com uma felicidade.*

*Professora: Eles têm o direito de estar aqui.*

*Pesquisadora: E os direitos humanos é uma lei universal. Eles têm o direito de ser tratado como ser humano, dignidade né?*

*Professora: A construção coletiva dos direitos é conforme a realidade, então é lógico que principalmente nesse filminho que você mostrou, as necessidades de quem mora lá é diferente da minha. Então a construção dele é fortalecimento por práticas sociais, isso é muito grande gente. É mais difícil pra gente verbalizar, se eu for falar alguma coisa, vai carregar muito do conhecimento que eu to construindo, daquilo que eu herdei dos meus pais e assim vai das necessidades atuais que cada um tem, mas existe uma base a ser preservada. A formação para vida e cidadania é uma convivência, é a hora que a gente se abre, abre o coração. O sistema educacional ele tem que se adequar as convivências e o conselho nacional, ele coloca as melhores estratégias lógico que a Constituição, a LDB e o Conselho Nacional que define, mas de um modo transversal, todos os documentos de educação tem que se adaptar como planos, regimentos e todos tem que abraçar essa causa **(Professores, Oficina 2)**.*

Uma das decorrências da Segunda Guerra Mundial foram os milhões de refugiados que foram forçados a deixar seus países de origem devido às hostilidades ou em razão de perseguições pela sua raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política. Dessa maneira, a DUDH (1948) estabelece em seu Art. 14º que: “Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países” (BRASIL, 1948).

Somada à essa, temos a Lei de Refúgio Brasileira nº 9.474 (BRASIL, 1997) e a Nova Lei de migração nº13445 (BRASIL, 2017). Essa última, apresenta os direitos

e deveres do migrante, regulando sua entrada e estada no país, estabelecendo diretrizes para as políticas públicas para o imigrante. Dessa maneira, garante-se a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, assegurando-lhe também os direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos. A proteção de refugiados está inteiramente ligada aos direitos humanos, se refere à garantir direitos básicos ao ser humano, uma vez que seu país de origem não quis ou não foi capaz de garanti-los.

Atentamo-nos à fala da professora que relatou “A criança não fala a nossa língua, tem outros hábitos e ela infelizmente chega no lugar tem que se adaptar”. De fato, a diversidade cultural encontrada no ambiente escolar é enorme, mas questionamos nesse momento se os direitos preconizados pelas leis são de fato garantidos na prática, visto que uma criança haitiana, matriculada em uma escola regular do país, teria dificuldades para se comunicar, assim como para aprender e interagir com os colegas da classe. Logo, consegue-se na prática garantir que essa criança tenha o direito à educação? Quanto tempo leva para que ela consiga aprender outra língua, que não à sua de origem, para conseguir aprender novos hábitos, costumes e crenças? Como a família dessa criança se comunica com a escola? Mais uma vez, enxerga-se a escola como potencializadora para tratar sobre essas questões, mas vê-se como uma dificuldade nos moldes tradicionais que se baseia, pois estes não são suficientes para garantia de direitos e da equidade.

Em suma, é preciso criar outros modos de educação para as crianças, visto que “a infância é um momento importante, pois, as crianças estabelecem relações com as outras pessoas e começam a formar a sua auto-estima a partir do tratamento recebido nessas relações” (FRANCO, 2012, p. 13).

A escola pode ser um ambiente privilegiado na construção da identidade negra, a medida que dialoga e ensina sobre o negro, sua origem e sua cultura, valorizando sua identidade e as diferenças dos sujeitos ali existentes. Da mesma forma, pode ser um local de estigma, discriminação, e até mesmo excludente.

#### 5.4.3 A educação antirracista

O racismo da maneira que temos hoje em nossa sociedade é estrutural, ou seja, faz parte da organização econômica e política do corpo social. De acordo com Almeida (2019), o racismo é uma manifestação normal da sociedade, e não se enquadra como um fenômeno patológico ou anormalidade. Dessa maneira, se divide

em três concepções, sendo elas: individualista, institucional e estrutural. A concepção individualista do racismo recai à ideia de que não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas que agem isoladamente ou em grupo. A concepção institucional se assemelha à ideia de que o racismo não se enquadra em comportamentos e atitudes individuais, mas é tratado como decorrência do andamento das instituições, que passam a agir, ainda que não de maneira direta, com desvantagens e privilégios com base na raça.

Logo, as instituições são racistas porque a sociedade ao qual estamos inseridos é racista. A concepção estrutural nos mostra que, se existem instituições que possuem modelos baseados em normas que privilegiam determinados grupos raciais, é porque o racismo se enquadra como parte da ordem social. Não é algo desenvolvido pela instituição, mas é por ela reproduzido (ALMEIDA, 2019).

Desde 1948, com a DUDH, temos a utopia de que os Direitos Humanos passariam a ser universais. Porém, de acordo com Santos (2014), os direitos humanos estão dentro da lógica eurocêntrica, a qual desconsidera as culturas. Dessa forma, a população indígena e os africanos não estão dentro da lógica dos direitos humanos. Logo, essa universalidade precisa ser questionada, pois boa parte da população não é sujeito de direitos humanos, mas objeto de discursos de direitos humanos.

Como já discorrido ao longo dessa categoria, vemos nos dias de hoje que os negros, no geral, ainda não possuem direitos básicos como o direito à vida. De acordo com Ribeiro (2019):

O Atlas da Violência de 2018, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, revelou que a população negra está mais exposta à violência no Brasil. Os negros representam 55,8% da população brasileira e são 71,5% das pessoas assassinadas. Entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de indivíduos não negros (brancos, amarelos e indígenas) diminuiu 6,8%, enquanto no mesmo período a taxa de homicídios da população negra aumentou 23,1%. Segundo dados da Anistia Internacional, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, o que evidencia que está em curso o genocídio da população negra, sobretudo jovens (RIBEIRO, 2019, p. 93)

Dessa forma, é possível observar que a vítima de assassinato tem preferencialmente a pele negra. Como exemplo, vemos o caso de George Floyd, um afro-americano que morreu em 25 de maio de 2020, depois que Derek Chauvin, então policial de Minneapolis, ajoelhou-se no pescoço dele durante oito minutos e quarenta e seis segundos, enquanto estava deitado de bruços na estrada. Este não

é um caso isolado, visto que os negros têm 2,7 mais chances de ser vítima do que brancos.

Ainda, no caso do Brasil, temos casos de crianças que foram vítimas de violência, como: Jenifer Cilene, de 11 anos, que estava sentada na porta de casa conversando com colegas quando policiais à paisana entraram atirando na estreita viela da favela onde morava. A criança já estava morta quando deu entrada na unidade hospitalar. (BOECKEL, 2019); Kauan Peixoto, 12 anos, morreu após ser baleado durante operação da polícia no Rio de Janeiro com três tiros (LIMA JÚNIOR, 2019); Kauã Rozário, 11 anos, foi atingido por uma bala perdida durante um tiroteio, tendo morte cerebral (MENINO BALEADO..., G1, 2019); Kauê Ribeiro, 12 anos, morreu baleado com um tiro na cabeça enquanto subia a rua de sua casa com um amigo após vender suas balas, sendo acertado por policiais que desciam a comunidade atirando (MENINO DE 12 ANOS..., G1, 2019); Ágatha Vitória, 8 anos, atingida por um tiro nas costas quando estava dentro de uma Kombi que transitava pela Fazendinha, no Complexo do Alemão. Moradores dizem que não havia confronto e policial efetuou o disparo (ENTENDA..., G1, 2019); Kethellen Umbelino, 5 anos, atingida na perna durante execução de traficante por polícia, no caminho até a escola morreu no local (MENINA DE 5 ANOS..., O GLOBO, 2019); João Pedro, 14 anos, que estava na casa da tia brincando quando a casa foi invadida pela polícia. Dos 70 disparos realizados na casa, um atingiu fatalmente o garoto (TESTEMUNHAS..., G1, 2020); Anna Carolina, 8 anos, baleada na cabeça enquanto estava no sofá da sua casa (ANNA CAROLINA..., FÓRUM, 2020). Esses casos são apenas dos anos de 2019 e 2020. As crianças acima não cometeram nenhum crime. Foram assassinadas por nascerem pobres, serem negras e viverem em comunidades pobres, em um país que não se importa com eles. Até quando isso acontecerá?

Diante desses dados alarmantes, reflete-se o quanto a educação deveria construir um outro olhar para tratar de conflitos raciais e para a consciência de raça. De acordo com Ribeiro (2019), é indispensável o ensino sobre a escravidão e o racismo, mapeando as consequências disso. Segundo a autora, deve-se refletir como o sistema vem beneficiando economicamente ao longo dos anos a população branca, e a população negra segue sendo tratada como mercadoria, não tendo acesso a direitos básicos.

Assim, é preciso questionar as desigualdades. É necessário que:

Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco, a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação. Dessa forma, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar (RIBEIRO, 2019, p. 36).

Logo, a prática antirracista é urgente e deve ocorrer nas atitudes mais cotidianas. Se não tratamos de questões raciais e sexuais nas escolas, essas instituições podem reproduzir as práticas da sociedade, dentre o racismo, representado através de uma violência explícita ou de micro agressões. Se nada tratar sobre, essa instituição pode ser uma transmissora de privilégios e violências. Dessa forma, de acordo com Almeida (2019), só modificaremos essa situação através de práticas antirracistas efetivas, ou seja: promover a igualdade e a diversidade nas relações; remover obstáculos para a ascensão de minorias; manter espaços de debates e reflexo de práticas da instituição e promover o acolhimento possível em casos de conflitos raciais e de gênero.

Portanto, vê-se que as atividades realizadas nas oficinas parecem ter se constituído como fundamentais para tratar da pauta antirracista.

*Pesquisadora: O que mais a gente aprendeu? E a história do Zumbi?*

*Criança: Que ele morreu.*

*Pesquisadora: Que ele morreu. E por que ele morreu?*

*Criança: Porque ele lutou.*

*Pesquisadora: Lutou pelo o que?*

*Criança: Lutou pelos outros homens.*

*Pesquisadora: Homens o que? Por que eles estavam sendo escravizados?*

*(Silêncio)*

*Pesquisadora: Lembra da cor da pele dele?*

*Criança: Sim, é preta.*

*Pesquisadora: Ele era negro. E por que eles estavam sendo escravizados? (Pausa)*

*Lembra que ele foi escravizado porque os homens brancos muito malvados pegavam as pessoas negras para serem escravizadas, para trabalhar sem comida, sem água, trabalhavam muito e não ganhavam dinheiro nenhum com isso.*

*Criança: E ele morreu.*

*[...] (Os Leões, Oficina 13).*

---

*Pesquisadora: Depois que a gente voltou aqui lembra o que a tia Carol deu pra vocês levarem embora?*

*Crianças: As bonequinhas.*

*Pesquisadora: Como chamava a bonequinha?*

*Criança: Aba.*

*Pesquisadora: Aba?*

*Criança: Abayomi.*

*Pesquisadora: Abayomi, muito bem Y. E como que essas bonecas eram feitas?*

*Criança: De roupa.*

*Pesquisadora: De roupa. E quem fazia?*

*Criança: As mães.*

*Pesquisadora: As mães. E elas faziam por quê?*

*Criança: As crianças estavam com medo.*

*(Crianças falando junto)*

*Pesquisadora: As crianças estavam com medo do navio negreiro. Isso mesmo!*

*[...] (Os Leões, Oficina 13)*

*Pesquisadora: O que a gente aprendeu nesse dia da cor da pele?*

*Criança: Que a cor da pele é diferente.*

*Pesquisadora: A pele é diferente. Tem alguma cor que vale mais que a outra?*

*Crianças: Não.*

*Pesquisadora: Não né? Nós somos todos iguais.*

*[...](Os Dinossauros, Oficina 13)*

*Pesquisadora: Bom, e a história do Zumbi? Do Zumbi dos Palmares e da Dandara.*

*Criança: Ah, eu sei esse.*

*Pesquisadora: Então fala J. O que a gente aprendeu com a história do Zumbi?*

*Criança: Lutou pelo seu povo.*

*Pesquisadora: Lutou por que pelo seu povo?*

*Criança: Ele morreu.*

*Pesquisadora: Ele morreu pelo seu povo. Gente, por que o povo africano era escravizado?*

*Criança: Por causa da cor da pele.*

*Pesquisadora: Por causa da cor da pele, muito bem! E está certo isso gente? Algumas cores valerem mais do que outras?*

*Criança: Não.*

*Pesquisadora: Está certo os homens brancos escravizarem o povo negro?*

*Crianças: Não. (Os Dinossauros, Oficina 13)*

*Pesquisadora: E sobre a cor da pele? Lembra a história da “A cor de Coraline”?*

*Criança (menina): Que não existe uma só.*

*Pesquisadora: Isso. Existe lápis cor de pele?*

*Crianças: Não.*

*[...]*

*Pesquisadora: O que a gente aprendeu sobre as cores da pele?*

*Criança: Que a cor não é igual.*

*Pesquisadora: A cor não é igual. Nós somos diferentes, não é?*

*Criança: Sim (Os Dinossauros, Oficina 13).*

Em suma, sabe-se que as oficinas realizadas de educação em direitos humanos podem não ser suficientes para essa consciência de privilégios de certos grupos sociais com crianças tão pequenas, mas apontamos a necessidade de que a educação em direitos humanos e as práticas antirracistas sejam contínuas, realizadas com crianças e adolescentes em todos os anos escolares e através de diferentes disciplinas. De acordo com Ribeiro (2019, p. 108) “pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente, produzindo desigualdades, e pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não reproduzi-los”. Assim, a luta pela transformação social passa pela luta contra o racismo, o que significa que deve-se abrir mão de privilégios para que a luta contra o racismo seja uma luta efetiva.

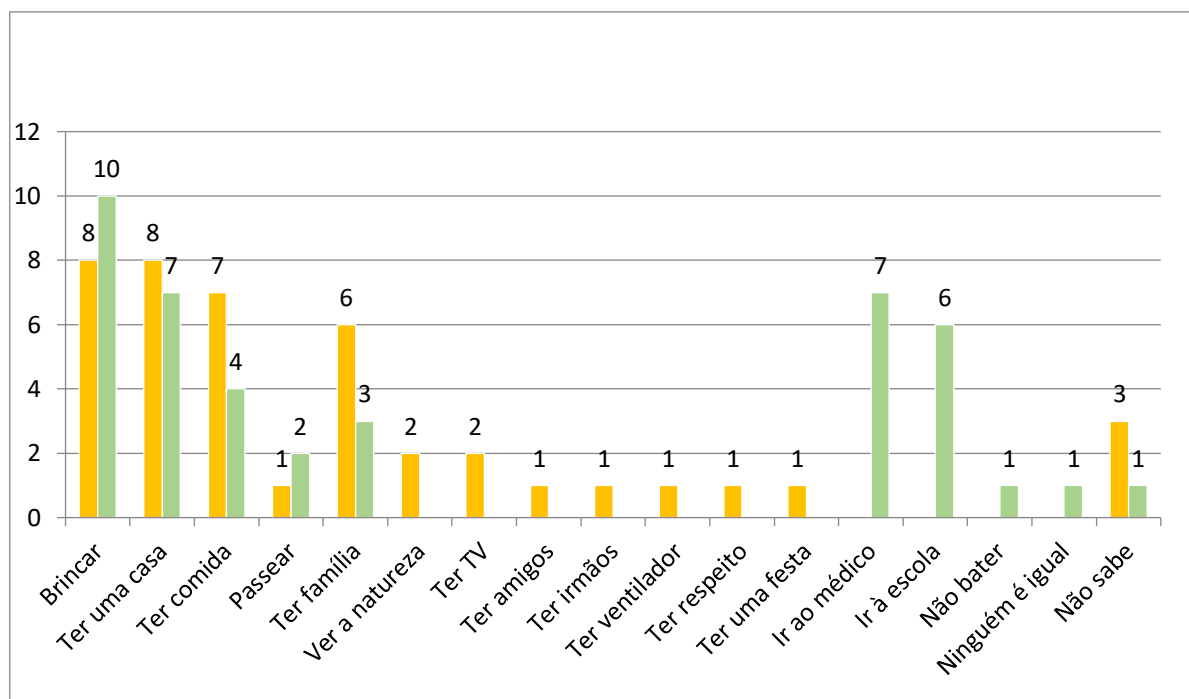
## 5.5 CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS

### 5.5.1 Reconhecimento de direitos

Com o objetivo de analisar o que as crianças compreendiam por direito, a *oficina 2* e a *oficina 14* foram realizadas com o desenho como recurso, buscando analisar o que elas significavam em um primeiro momento como direitos e o que significaram como direitos após a realização de todas as oficinas de Educação em Direitos Humanos. A partir do desenho das crianças, elaborou-se um gráfico para observar o que as mesmas colocaram como direitos inicialmente e após as atividades realizadas. O gráfico foi feito com base nos desenhos das duas salas. Ao todo, 42 crianças estavam presentes na *oficina 2* e 43 crianças presentes na *oficina 14*.

Para darmos início as atividades, como já discorrido ao longo da seção anterior, foi realizada uma roda de conversa, momento em que foi explicado para as crianças o que era um direito. Desse modo, é possível observar que as crianças já desenharam (Gráfico 2) os direitos que a pesquisadora utilizou como exemplos para explicar, como brincar, ter uma casa, ter uma família e ter comida. No entanto, é perceptível com o desenvolvimento das oficinas que as crianças pareciam não conhecer os direitos que possuem, e também nessa oficina inicial desenharam: direito de ter uma festa e direito da montanha e direito de ter um ventilador para não ficar suado.

Gráfico 3 – Que direito toda criança tem?



Fonte: elaborado pela autora.

Os dados na cor laranja representam as respostas dadas pelas crianças sobre seus desenhos antes das oficinas e da Educação em Direitos Humanos. Os dados na cor verde, representam as respostas dadas após a realização da pesquisa-ação.

É possível observar que após a Educação em Direitos Humanos e das oficinas realizadas, que as crianças já pontuavam direitos fundamentais preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), como o direito de brincar e passear, que se refere ao direito à cultura, esporte e ao lazer; direito de ir à escola, que se refere ao direito à educação; direito de ter uma casa e ter uma família, que se refere ao direito à convivência familiar e comunitária; direito de ir ao médico, que se refere ao direito à vida e à saúde; e o direito de ter comida, que se refere ao direito de alimentação. Ir à escola (6 desenhos) e ir ao médico (7 desenhos) não apareceram nos desenhos iniciais, mas aparecem após a realização das oficinas.

Através da *oficina 2* e dos dados na cor laranja no gráfico 2, observa-se que as crianças inicialmente pareciam não saber ao certo o que era um direito. Através da *oficina 13 e 14* e os dados na cor verde no gráfico 2, nota-se que as crianças parecem compreender alguns direitos fundamentais após o desenvolvimento das oficinas. Algumas falas ganham destaque:

Pesquisadora: O que você desenhou?  
 Criança: Eu, mamãe e papai.  
 Pesquisadora: Que direito que toda criança tem?  
 Criança: Eu queria que todas as crianças tivessem uma casa.  
 Pesquisadora: Mais alguma coisa?  
 Criança: Que todo mundo comesse bem **(Os Dinossauros, Oficina 2)**.

---

Pesquisadora: O que você desenhou?  
 Criança: Eu, minha mãe, meu pai e minha irmã na nossa casa.  
 Pesquisadora: Que direito que toda criança tem?  
 Criança: De brincar e ter uma família **(Os Leões, Oficina 2)**.

---

Pesquisadora: O que você desenhou?  
 Criança: Eu, minha casa e uma árvore.  
 Pesquisadora: Que direito que toda criança tem?  
 Criança: Beber água, comer, não acabar a comida **(Os Dinossauros, Oficina 2)**.

---

Pesquisadora: O que são direitos? Vamos lembrar?  
 Crianças: Ser livre. Ir no médico.  
 Pesquisadora: Ir ao médico, ser livre. O que mais?  
 Criança: Ir para escola.  
 Pesquisadora: Ir para escola. O que mais?  
 Crianças: Ler. Comer. Brincar.  
 Pesquisadora: Comer né, o direito a comida. Brincar... **(Os Leões, Oficina 14)**.

---

Pesquisadora: M., que direito toda criança tem?  
 Criança: Eu fiz eu no médico internada.  
 Pesquisadora: E que direito toda criança tem?  
 Criança: Ir no médico **(Os Leões, Oficina 14)**.

---

Pesquisadora: Que direito toda criança tem?  
 Criança: De ir para escola.  
 Pesquisadora: De ir para escola. O que mais?  
 Criança: De brincar.  
 Pesquisadora: Direito de brincar. O que mais?  
 Criança: Estudar.  
 Pesquisadora: De estudar. O que mais?  
 Criança: Tia, de ter casa.  
 Pesquisadora: De ter uma casa. O que mais?  
 Criança: De ter uma família.  
 Colaboradora: Uma família.  
 [...]
 Criança: Nós somos diferentes.  
 Pesquisadora: Nós somos diferentes, né? E a gente tem que respeitar. Então ser respeitado é um direito, não é?  
 Crianças: É. Sim.  
 Criança: Viajar.  
 Pesquisadora: Viajar?  
 Criança: Respeito e brincar.  
 Pesquisadora: Respeito, brincar.  
 Criança: Família **(Os Dinossauros, Oficina 14)**.

Com os professores e equipe gestora, na *oficina 4* de acordo com o seminário realizado, foi possível observar que os mesmos também desconheciam as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), como já discorrido ao longo da oficina.

[...]

*Pesquisadora: Então, a respeito do primeiro encontro que nós fizemos aquela dinâmica em grupo sobre as diretrizes nacionais de educação e direitos humanos, o que ficou como interpretação era de que muitos professores pareciam não conhecer as Diretrizes de Educação em Direitos Humanos, apenas os temas. Vocês concordam ou discordam? Vocês conheciam e só não se lembravam? Ou alguns conheciam e outros não?*

*Professora: Não, aqueles não né gente.*

*Pesquisadora: E foi importante conhecer? Mudou alguma coisa pra vocês assim no sentido de saber que existe? Dar respaldo no trabalho?*

*Professora: Sempre é importante né, porque quanto mais a gente souber, é um respaldo também para o nosso trabalho.*

*Pesquisadora: Todas vocês pensam assim ou não adianta muito? É só mais uma lei que está no papel? Porque às vezes tem isso né, tem lei que “pega”... E o que é uma lei que pega? É aquela que a gente coloca em prática né? Por que será que tem algumas que a gente não coloca em prática? Por exemplo, essa é uma lei que está em prática?*

*Professora: Não.*

*Pesquisadora: Por que não?*

*Professora: Falta conhecimento, né?*

[...] **(Professores, Oficina 4)**

[...]

*Pesquisadora: O que vocês acham, quer dizer, a lei é de 2012 até hoje muitos não conhecem.*

*(Silêncio)*

*Pesquisadora: Ou que não conhecia, acha que não conhecia por quê?*

*Professora: Comodismo eu acho né? Ta acostumado ouvir falar, você ouve falar daqui, dali e então não busca conhecer né? Só vai no “ouvi falar” e “fulano falou tal coisa” e assim, por exemplo, às vezes ele está com uma dúvida em relação a direito nosso, do professor, alguma coisa haver com a licença, por exemplo, em vez da gente procurar no estatuto, a gente pergunta e aí fala uma coisa, fala outra e por que? É mais fácil você perguntar do que você buscar saber, ler e interpretar. Então é mais pela correria às vezes do dia a dia sabe? “Ai como funciona a licença, você sabe?”, da informação certa ou errada e a gente acaba sem entender nada, faz uma coisa achando que era e não era. Às vezes acaba sendo comodismo mesmo.*

*Professora: Mas eu acho que é meio comum, meio cultural até devido até mesmo a correria do dia a dia as pessoas apenas irem buscar algo lhe faz falta. Então, se eu não estou precisando saber sobre as leis dos direitos humanos eu não vou atrás, porque nesse momento eu preciso estudar ou ler outra coisa, preciso fazer outras coisas. Está me chamando mais atenção ou faz parte da minha rotina, outras atribuições que não são “aí eu vou parar aqui, eu to precisando estudar pra prova, mas eu vou pesquisar sobre os direitos humanos pra que agora nesse momento, né?” E a gente tem essa mania de só ir atrás de buscar algo que no momento esteja precisando né, então eu acho que faz parte e é diferente assim, por exemplo, a gente estuda muito as leis no momento de concurso, muitas leis e a gente descobre que tem “n” leis né, mas é no momento do concurso e aí você passa lá bonitinho no direito, efetiva e depois você não lê nunca mais, algumas leis porque outras tem que fazer parte do dia a dia mesmo.*

[...] **(Professores, Oficina 4)**

Ao questionar o que os educadores entendiam por Direitos Humanos, no questionário inicial realizado, destacou-se a resposta de uma professora:

*Professora: “Um órgão que tem como finalidade orientar, cuidar e defender as pessoas inerente de vulnerabilidades” (Questionário inicial, Professores, Oficina 1)*

Vimos ao decorrer da pesquisa que apesar das diretrizes terem caráter mandatário e serem obrigatórias, esse documento ainda é desconhecido por grande parte dos professores participantes, os quais afirmaram em uma das oficinas não terem conhecimento das mesmas. Vê-se que uma das educadoras define no questionário direitos humanos como um órgão. Assim, parece que a professora não tem clareza do que significa direitos humanos e educação em direitos humanos, definindo como estático, fora da escola, um lugar.

Consideramos esse dado como algo preocupante, visto que esses educadores deveriam pautar suas práticas nesse documento, mas isso ainda não se efetivou na prática. Como descrito anteriormente na seção que se antecede à esta, as famílias parecem não ter clareza acerca dos direitos humanos, visto os dados do diário de campo em que as mães associaram os direitos humanos à “ideologia de gênero”, termo utilizado erroneamente pela mídia e pelo atual presidente do Brasil (2020). Ao longo da pesquisa, a mãe relata que conseguiu compreender os temas trabalhados, o respeito ao outro como fator fundamental e todo o trabalho desenvolvido.

Logo, é possível observar o não reconhecimento pelos educadores das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2012), da mesma maneira em que as crianças não conheciam o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e os direitos discutidos inicialmente pela pesquisadora e, o não conhecimento dos pais e familiares sobre direitos humanos. Problematisa-se dessa maneira, se o que está presente nas leis e diretrizes vigentes de fato se concretiza na prática e de que maneira o discurso de que as crianças e as famílias já sabem todos os seus direitos mas não seus deveres, discurso este apresentado pelos professores, é de fato uma afirmação real e existente.

Tratam-se de diretrizes recentes (BRASIL, 2012) e, por esse motivo, ações como a Educação em Direitos Humanos desenvolvida nesta pesquisa parecem ser, de fato, importantes, visto que um dos desafios das diretrizes e da educação em Direitos Humanos é a formação continuada dos docentes. Assim, fica claro que devemos caminhar para que as diretrizes sejam reconhecidas e para que cada vez mais tenhamos professores compromissados para colocá-las em prática, visando

promover uma educação de cultura dos direitos humanos. Nosso papel, também nos dias atuais, é o de consolidar a democracia, mantendo as legislações que já conquistamos e fazer com que esse ensino sobre Educação em Direitos Humanos seja realizado nas escolas.

Os direitos humanos são processos de luta, seja ela social, política, cultural, jurídica, econômica, pelo acesso igualitário e não hierarquizado em busca de uma vida digna de ser vivenciada. É importante entender que as pessoas não tem necessidade de direitos, mas de uma vida digna, sendo necessário compreender os direitos humanos como resultados dos processos de lutas (CADEMARTORI; GRUBBA, 2012).

Assim, concorda-se com Zluhan e Raitz (2014) que a escola é parte da sociedade e não consegue viver separada dela, visto que, as desigualdades, violências e tragédias perpassam os muros da instituição. Logo, os conflitos existentes, resultantes das relações vivenciadas e por vezes necessários para que aconteçam mudanças significativas, também acontecem dentro das escolas.

É notório que a instituição escola, nos moldes que se encontra, não tem dado conta dos inúmeros desafios existentes e, sendo assim, cabe à escola e aos educadores “o papel de sensibilizar a todos sobre a importância do respeito ao outro, das suas individualidades e diferenças, tornando-se um espaço de formação cidadã” (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 34).

Para Boaventura de Souza Santos (1997) um dos grandes desafios de nossa sociedade atualmente é o progresso e desenvolvimento de uma política de Direitos Humanos voltada para emancipação, habilitada para conciliar o contexto atual de globalização e de diversidade cultural. Dessa maneira, a pesquisa realizada se apresenta como uma ferramenta importante nesse desenvolvimento, visto que as oficinas de Educação em Direitos Humanos parecem se constituir como grandes potencializadoras para a compreensão dos participantes, sejam crianças, professores e gestores, acerca dos Direitos Humanos.

#### 5.5.2 EDH nas escolas

Ao longo dessa pesquisa, pudemos observar que no caráter legal, o Estado brasileiro parece se esforçar para a promoção, defesa e proteção dos direitos

fundamentais a partir da Constituição Federal de 1988. Ainda assim, a Educação em Direitos Humanos se firma no âmbito das políticas públicas a partir do lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003, com sua reedição em 2006 e publicação em 2007. Ademais, como documento importante, também temos as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) (CANDAU, 2013).

Porém, apesar de todos esses documentos existirem e, os direitos humanos serem historicamente construídos como resultantes de inúmeras lutas, muito ainda temos que caminhar para que todos tenham acesso à esses direitos. Segundo Zluhan e Raitz (2014), no Brasil há muitas pessoas que ainda não alcançaram sua cidadania e vivem constantemente com a violação de seus direitos, visto o “analfabetismo, a má distribuição das propriedades de terra, as mazelas provocadas pela dívida externa elevada, pela economia controlada em parte pelas multinacionais, pela corrupção generalizada e pelo desrespeito” (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 36).

Vivemos um período de grande retrocesso dos Direitos Humanos, onde muitos não têm os direitos básicos garantidos. Dessa forma, é necessário que se promova a consciência da dignidade de maneira urgente e uma via para realizar tal fato é a Educação em Direitos Humanos. Somente através dela, os referidos documentos se efetivarão e serão promovidos de fato nas escolas, sendo de irrefutável importância a formação continuada dos professores para isso.

Segundo Candau (2013), é através da reflexão entre os educadores, do diálogo e da busca constante na construção de práticas educativas coerentes com a construção de uma sociedade democrática que vão se formando professores comprometidos com a afirmação dos direitos humanos nas escolas. De todo modo, essa não é uma tarefa fácil de ser feita. Favorecer uma cultura de direitos humanos que contemple diferentes espaços da vida social questiona a lógica de atuais políticas educacionais privilegiadas, as quais Candau (2013) aponta que são centradas quase exclusivamente na aquisição de conteúdos escolares e no desempenho medidos por instrumentos padronizados de avaliação, que igualam os processos educativos como sendo homogêneos quando não o são, pensando apenas na inserção do mercado de trabalho e na lógica do consumo.

Assim, para quebrar com essa lógica de função da escola deturpada, é necessário que as escolas sejam espaços de formação. Não só se faz como um local potente para a criação de uma cultura dos direitos humanos, a qual pode ser espaço para uma educação emancipadora, capaz de educar através do diálogo e das diferenças. Segundo Almeida e Reis (2018) um dos objetivos da Educação em Direitos Humanos, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), é propiciar uma formação cidadã e emancipadora, que possibilite um espaço em que os sujeitos possam se posicionar, dialogar, criticar e assim aprender sobre.

Desse modo, um dos objetivos específicos desta pesquisa foi analisar como oficinas de Educação em Direitos Humanos contribuem para a compreensão dos Direitos Humanos na Educação Infantil. As oficinas foram pensadas e programadas de acordo com a necessidade dos participantes, ou seja, cada oficina era pensada de acordo com algo que emergiu na oficina anterior, buscando dessa maneira abordar temas que se voltassem para a realidade de cada sala de aula. Apesar de termos um cronograma de atividades possíveis, buscou-se flexibilizá-lo, trazendo sempre para o diálogo o que estava em discussão. Logo, as oficinas realizadas de Educação em Direitos Humanos se constituíram como um instrumento fundamental para uma educação voltada para o diálogo, para a tolerância, pelo respeito às diferenças, pela valorização da dignidade e baseada, sempre, nos princípios democráticos e, assim, fez-se dessas oficinas um espaço de formação para os participantes.

Portanto, buscou-se trazer para o diálogo com os professores, na oficina 3, sobre o trabalho e a proposta de se trabalhar direitos humanos na escola.

*Pesquisadora: É, eu acho que é essa ideia mesmo. “Mas eu não sei trabalhar direitos humanos”, mas não precisa ser muito diferente do que a gente faz, as vezes só precisa ter uma proposta que aborde aquelas questões que naquele momento, aquele grupo precisa. Então a gente também fez um planejamento, mas a gente vai mudando conforme vão surgindo as coisas vão emergindo as questões então por exemplo a questão do machismo, claro que eles ainda não são machistas, mas é uma questão que vai né, que muda um pouquinho o nosso planejamento inicial mas vamos inverter um pouco para abordar o que aparece. E aí assim, quem não sabe fazer isso aqui né? Todo mundo, vocês são muito mais expert do que nós com toda certeza e isso pode ser um material que você pode trabalhar com todas as turmas, produz conjuntamente em dois dias de HTPC isso aqui é fichinha perto do que vocês sabem fazer. Então assim, como mudar de estratégias pode ser comum, pode usar para todos, um passa para o outro. Então trabalhar direitos humanos não é uma coisa tão difícil, mas a gente precisa estar*

*pronto para isso né? Estar disposto a isso e também conseguir deixar um pouco de lado as nossas crenças pessoais (Professores, Oficina 3).*

No seminário, emergiu a discussão de que as crianças não são machistas e/ou preconceituosas, mas que possivelmente elas tendem a reproduzir o que estão vendo na TV, nos desenhos, em casa e na sociedade em geral.

*Pesquisadora: A questão do machismo e do estereótipo de gênero, ficou como interpretação da nossa discussão do último encontro que as crianças não são machistas, elas são crianças, mas que elas tendem a reproduzir o que possivelmente elas estão vendo na TV ou em casa, enfim, vocês concordam, discordam? Lembra que a gente discutiu a questão do machismo no último, né?! Dos meninos comemorarem que as meninas não vão pra escola, não tinha o direito de ir para a escola, se isso era machismo ou se não era, né? E a gente entendeu que aquele dia da discussão a gente saiu daqui com a ideia de que não era machismo, quer dizer que as crianças ainda não são machistas, mas ela já tem uns estereótipos, já tem alguns padrões de representação e aí quando a gente fez o da caixa, de novo o que era de menino, o que era de menina e o que era dos dois e isso aparece de novo, principalmente nos menores. Não é curioso os menores mais diferenciados? O que você acha L.?*

*Professora: É porque eles são menores.*

*Pesquisadora: Então porque será quanto menor...*

*Professora: Conforme as crianças vão amadurecendo elas já vão conseguindo discernir mais, mas enquanto elas são muito pequeninhas dentro de casa já está acostumado, né? A menina brinca com boneca porque se o menino brincar de boneca vai virar viado. Eles já falam desse jeito já, então assim não pode brincar de boneca, rosa tem que ser das meninas.*

*[...]*

*Professora: Porque como eles vivem no ambiente de casa que já é separado eles ainda não têm muito discernimento, eles vão pelo que estão acostumados. E aí no II que eles já estão um pouquinho maiores já conseguem entender que todos podem brincar da mesma coisa, todos podem ter as mesmas profissões e etc (Professores, Oficina 4).*

Desse modo, é notório que a escola se funda como um espaço de formação que pode quebrar essa reprodução. No entanto, será que isso de fato ocorre? Ou, muitas vezes, continuamos a reproduzir no contexto escolar a separação de gêneros, a competição entre meninos e meninas, as falas racistas e machistas que ouvimos? Logo, é possível observar quão importante e fundamental é a Educação em Direitos Humanos desde a Educação Infantil.

*Professora: E quando a gente trabalha com os pequeninhos também, né? Os pequeninhos às vezes a gente cai na besteira e fala “Ai, mas ainda é tão pequeno”.*

*Pesquisadora: Não sabe nada.*

*Professora: É, mas muito pelo contrário eles estão em um processo de formação, de constituição de personalidade desse modo de agir no mundo que nossa, tantas coisas pra gente perceber ali, né? (Professores, Oficina 3).*

Vê-se que a professora relatou que às vezes “cai na besteira” de dizer que as crianças são pequenas, mas que enxerga que para além disso, estão em formação

e podem aprender e significar esses temas de outras maneiras. Como é possível observar na fala a seguir, após a realização da atividade:

*Criança: Tia, o seu cabelo é liso e o meu é enrolado.*

*Pesquisadora: Sim, nossos cabelos são diferentes, G. Mas nós duas somos bonitas, cada uma com seu cabelo.*

*Criança (sorrindo): Sim, tia (G., 4 anos, Os Leões, Oficina 3).*

*Pesquisadora: O que aprendemos com a história?*

*Criança: todo mundo é igual.*

*Pesquisadora: Sim, somos diferentes, mas iguais em termos os mesmos direitos.*

*Criança: Tem gente que não tem um braço (G., 5 anos).*

*Pesquisadora: Sim, nós somos diferentes. E tudo bem.*

*Criança: Todas as pessoas do mundo não é igual (J., 5 anos, Os Dinossauros, Oficina 3).*

*Criança: Direitos humanos é o que todo mundo tem que ter.*

*Pesquisadora: Muito bem! É o que todo mundo tem que ter. Tem algumas pessoas que tem e outras não?*

*Criança: Sim.*

*Pesquisadora: Mas não deveria ser assim né?*

*Criança: Não. (K., 5 anos, Os Dinossauros, Oficina 13)*

Assim, vê-se que para Educar em Direitos Humanos independe da idade. O que se faz de fato necessário é o compromisso de gestores educacionais e dos educadores em reavaliar constantemente as práticas adotadas no ambiente escolar e não só o compromisso de buscar a formação continuada para melhorar cotidianamente sua prática como docente. Dessa forma, a formação continuada dos professores para que se tornem multiplicadores comprometidos com os direitos humanos nas escolas se funda como indispensável, sendo um espaço potente para a incorporação da educação em direitos humanos.

Segundo Almeida e Reis (2018), para que aconteça, de fato, uma efetivação dos direitos humanos, é necessário que as pessoas sejam conscientes dos mesmos, tornando-os instrumentos de luta contra todo tipo de violência e lutando por uma vida digna para todas as pessoas. Assim, é necessário que os educadores sejam agentes multiplicadores da educação em direitos humanos nas escolas.

Para a construção de agentes multiplicadores é necessário favorecer processos que promovam um compromisso existencial com os direitos humanos. Para tal, é necessário educar em direitos humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os direitos humanos. (CANDAU, 2013, p. 313)

Alguns professores reforçam a ideia de que a Educação em Direitos Humanos com as crianças pequenas é uma semente, que leva tempo para germinar.

*Professora: [...] O tempo pra isso eu não sei, mas é possível. Ai uma pergunta que antecede, a que ponto chegamos se precisar de um documento de direitos humanos? O que aconteceu com o homem com o caminho?*

*[...]*

*Professora: É uma sementinha que a gente vai plantando, e uma hora vai crescer, né? Mesmo que não seja em todos, mas que seja em alguns, né? Eu acho que está sempre valendo a pena, porque todos é realmente bem difícil atingir.*

*Pesquisadora: Porque a realidade lá fora é muito difícil, está cada vez mais difícil. O trabalho de formação humana que a gente pode fazer por essas crianças que se apropriem desses conhecimentos, podem fazer diferença na vida dela. Com o direito de aprender praticando outras coisas... parece que é difícil, mas é possível ensinar outras coisas. É tudo muito cinza e apagado e pequenas transformações vão mudando um pouquinho, é sempre possível. Se a gente acredita na educação a gente tem que trabalhar nessa ideia de que pode dar novas cores para ela nessa realidade.*

*Professora: E é a escola que tem que mostrar o caminho, tem criança que tudo o que ele vai construir de bom na vida dele está dentro da escola e é só a gente que vai estar dando esse suporte para eles porque fora da escola ele vive uma realidade tão cruel tão difícil que é só a gente que vai fazer a diferença.*

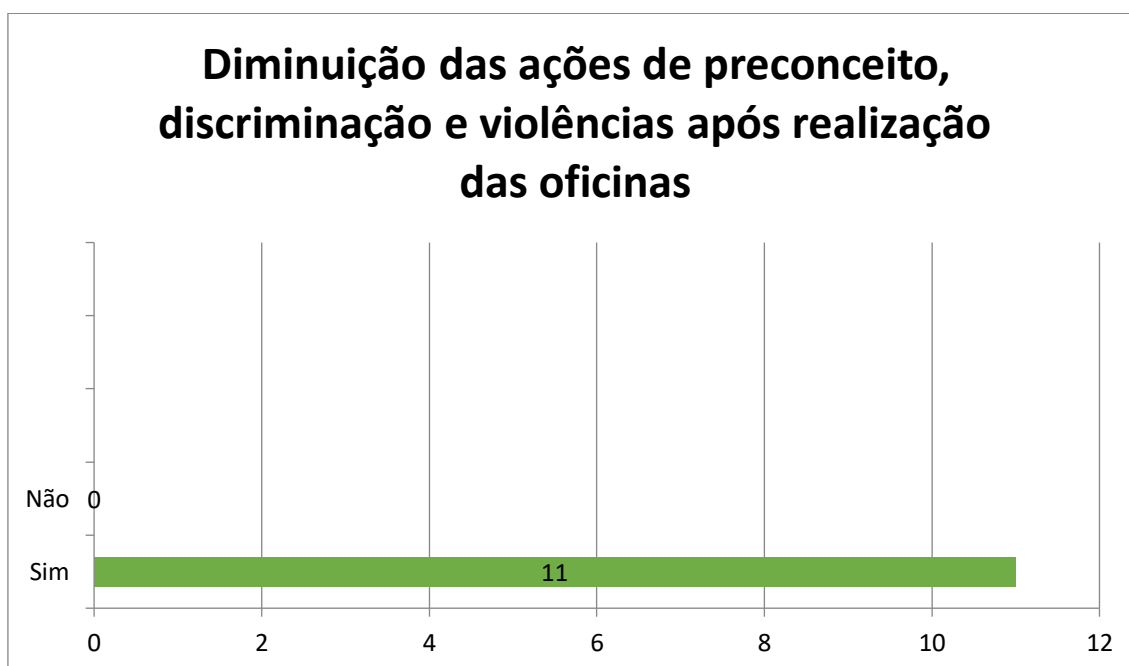
*Pesquisadora: E é aos poucos também a gente não vai fazer mágica, milagre, mas a gente pode fazer um trabalho que é aos poucos... (Professores, Oficina 2)*

*Professora: O duro que eu acho que mesmo é maturidade, mas a gente plantando a sementinha neles desde pititicos, uma hora ela floresce.*

*Pesquisadora: Diferentes estratégias que vai plantando essas sementinhas, né? Para que eles possam ir entendendo que assim né, ninguém é igual a ninguém, nenhuma cor é igual à outra, né? E cada um tem seu valor independente, não tá na cor da pele o valor que a pessoa tem então eu posso ir entendendo pra gente ver conforme eles vão crescendo e se essas coisas não vão sendo trabalhadas nesse sentido vai se tornando preconceito e aí vai se tornando quase que assim, um sofrimento para alguns, começa a ser discriminados e outros que provocam às vezes sem perceber, né? Que está fazendo isso, está provocando o sofrimento do outro porque começa é tão natural que não percebe o que aquilo causa, né? É uma violência contra o outro, e aquele que sofre muitas vezes se acha menos, né? (Professores, Oficina 2)*

Dessa maneira, após a pesquisa desenvolvida, perguntou-se aos professores no questionário final, realizado na oficina 4, se houve diminuição dessas ações discriminatórias dentro do ambiente escolar. Havia 11 professores presentes nessa oficina e todos responderam o questionário.

Gráfico 4 – Diminuição de ações de preconceito, discriminação e violências após oficinas



Fonte: elaborado pela autora.

Ainda complementam a resposta, no questionário respondido na Oficina 4:

As atividades, histórias e dinâmicas desenvolvidas facilitaram na compreensão e entendimentos dos alunos **(Professora, Questionário, Oficina 4)**.

Por meio das atividades, dinâmicas, histórias, rodas de conversa, brincadeiras, possibilitou-se refletir sobre essas temáticas, despertando nas crianças algumas reflexões importantes para a formação da sua identidade **(Professora, Questionário, Oficina 4)**.

Da forma que nos foi apresentado, acredito ser de grande valia para formação e construção do caráter das crianças **(Professora, Questionário, Oficina 4)**.

Acredito que as crianças ficaram mais atentas e compreenderam melhor os temas citados podendo ultrapassar os limites da escola com seus conhecimentos, espalhando o “olhar de respeito” na própria família **(Professora, Questionário, Oficina 4)**.

Acredito que foi plantado uma sementinha que deverá ser cultivada para florescer **(Professora com sala participante – Os Dinossauros, Questionário, Oficina 4)**.

As crianças quando estão numa determinada situação, se recordam das oficinas e alertam os colegas sobre o que aprenderam **(Professora com sala participante – Os Leões, Questionário, Oficina 4)**.

Havendo diálogo, os alunos passam a pensar sobre estas questões e a refletirem sobre suas ações **(Professora, Questionário, Oficina 4)**.

Crianças começam a perceber que o colega tem que ser respeitado; que existem diferenças sim, mas precisam ser respeitadas **(Professora, Questionário, Oficina 4)**.

Ouvindo depoimentos das colegas, percebo que há maior preocupação com o outro **(Professora, Questionário, Oficina 4)**.

Eu como professora sempre que surge algum tipo de violência ou preconceito, procuro realizar diálogos com meus alunos, fazer intervenções (**Professora, Questionário, Oficina 4**).

É possível perceber que as professoras e a equipe gestora parecem considerar que a pesquisa desenvolvida e a Educação em Direitos Humanos foram de fato positivas e construtivas para as crianças, que se recordam das oficinas e dos temas trabalhados, muitas vezes até relembando os amigos, enfatizando a importância de se trabalhar com temas assim desde a Educação Infantil. Assim, vê-se que as mesmas educadoras que iniciaram a pesquisa dizendo que as crianças eram pequenas, que não existia preconceito, racismo e/ou machismo nessa idade, terminaram o questionário enfatizando que é necessário que sejam trabalhados temas assim, visando a formação das crianças desde a mais tenra idade, buscando que se tornem crianças conscientes, que respeitem o próximo e as diversidade existente.

Para Vigotski (1995), a cultura é resultante das leis históricas definidas pelas condições concretas da existência humana, ou seja, o homem produz cultura, sendo fruto de relações sociais, as quais são internalizadas por ele. Assim, o autor atribuía grande relevância ao domínio da cultura no processo de desenvolvimento psicológico da criança, considerando que a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano (MARTINS; RABATINI, 2011).

Segundo Martins e Rabatini (2011), a apropriação da cultura para Vigotski é indissociável do processo de humanização e para a psicologia histórico-cultural a produção e apropriação da cultura acontecem historicamente, assim como a educação escolar.

O processo de ensino se impõe como traço universal, tornando a educação inalienável do desenvolvimento dos indivíduos. Para Vigotski, não há desenvolvimento psíquico sem a educação, e embora ela esteja presente no desenvolvimento de todo ser humano, seu conteúdo é historicamente variável. Em outras palavras, apresenta diferentes regularidades em distintas épocas e contextos históricos (MARTINS, RABATINI, 2011, p. 354).

Dessa maneira, as internalizações relacionadas à educação escolar devem ofertar meios psíquicos indispensáveis à humanização, preparando os indivíduos para serem sujeitos e não sujeitados de suas condições de existência. Logo, se a escola é o ambiente privilegiado para promover essas internalizações, é por meio dela que os homens devem apropriar-se do mundo à sua volta.

Vale ressaltar que a psicologia histórico-cultural concebe o indivíduo de maneira integral e totalizante. Com o avanço do conhecimento acerca do desenvolvimento humano, especialmente o desenvolvimento infantil, percebeu-se que a atividade lúdica era mais do que um meio de lazer e recreação, mas uma maneira de promover educação por possibilitar uma apropriação do mundo (FÁTIMA; SILVA, 2013). Assim, atividades lúdicas como as realizadas pela pesquisa-ação desenvolvida podem contribuir positivamente no processo de humanização dos indivíduos.

Em suma, as temáticas desenvolvidas durante as oficinas, parecem ter se constituído como significativas para o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos. Os temas abordados durante a pesquisa-ação como respeito ao outro; masculinidades, machismo, desprincesamento, racismo, entre outros, se fundam como temas pertinentes para uma educação que respeite a dignidade humana. No entanto, a EDH é um processo contínuo, ou seja, que está em constante movimento e que não termina, visto que apesar dos grandes avanços obtidos, das discussões potencializadoras e do trabalho desenvolvido nas oficinas, muito ainda poderia ter se avançado em educar em Direitos Humanos.

Logo, segundo a visão dos professores (de acordo com dados do gráfico 4, desta seção), na visão de familiares (de acordo com falas das mães no último encontro com as famílias e a mãe que conversou com a pesquisadora no decorrer das oficinas, descritos na seção 5.3), e nas falas das crianças e desenhos (descritos na oficina 13, na seção 5.1.13 e no gráfico 2 desta seção), a intervenção feita através da pesquisa-ação parece ter contribuído para a realização da Educação em Direitos Humanos. Enfatiza-se que isso foi possível devido à pesquisa-ação ser um método de pesquisa em que permite o pesquisador atuar e intervir no momento das oficinas, sendo uma proposta dialógica-formativa-interativa, o que foi de fato preponderante para a realização da pesquisa como um todo.

Não só, vê-se que apesar da pesquisa-ação ter se constituído como método eficaz e que possibilitou significações pertinentes acerca da Educação em Direitos Humanos para os participantes, enfatiza-se novamente a necessidade da Educação em Direitos Humanos ser realizada cotidianamente, fazer parte do Projeto Político Pedagógico das escolas como um todo, se constituindo como parte do currículo e do planejamento dos docentes e sendo pensado para ser colocado em prática ao longo do ano letivo. Assim, não se educará em Direitos Humanos apenas com a realização

de pesquisas da área como a que foi feita, mas, os professores e gestores sendo agentes multiplicadores dessa educação, caminharemos para uma cultura de direitos humanos.

Dessa forma, fica nítido que para caminharmos para um mundo mais igualitário e justo precisamos efetivar a Educação em Direitos Humanos, atrelando com o compromisso de gestores educacionais, dos professores e de uma reflexão contínua das práticas adotadas no ambiente escolar visando de fato propiciar um ambiente favorável à humanização e à educação para cidadania. A Educação em Direitos Humanos é a ferramenta para a efetivação da democracia em nossa sociedade, visando a formação de pessoas que pensem no coletivo e baseiem suas ações no respeito ao outro.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o objetivo principal desta pesquisa, que foi compreender as significações construídas por crianças e professores da Educação Infantil sobre Direitos Humanos, pode-se dizer que se chegou a alguns resultados importantes que merecem ser retomados.

Antes de adentrar aos apontamentos frente aos dados encontrados, vê-se como fundamental ressaltar a experiência e a vivência ao pesquisar a Educação Infantil. O pesquisador que os escolhe como participantes de sua pesquisa, deve estar preparado pois pode ser desconcertado o tempo todo com as perguntas das crianças. O mesmo vai ter que pausar a explicação e a oficina que está sendo feita ao ar livre, pois as crianças viram um lagarto passando por ali e querem observá-lo. O pesquisador vai se inquietar com a surpresa das crianças acerca dos maus tratos vividos pelo povo africano ao longo de nossa história, e se surpreender ainda mais com os questionamentos das crianças, preocupadas se isso ainda acontece nos dias de hoje. Assim, busca-se iniciar essa seção refletindo sobre o que acontece com nós, seres humanos, que perdemos nosso afeto ao longo do tempo e nossa empatia pela dor do outro. Acredita-se que ainda temos muito o que aprender com as crianças.

Com as oficinas realizadas, buscou-se que os participantes pensassem e refletissem acerca dos temas, pensando fora do processo de alienação. Pensemos, então, que se a educação tem como finalidade o processo de humanização, como aponta Duarte (1993), é fundamental que ela seja mediadora para que isso se efetive. Dessa maneira, buscou-se através das oficinas realizadas, que os participantes refletissem sobre os temas e, dessa maneira, fizessem a suspensão da vida cotidiana.

Ainda que as oficinas não conseguissem superar a alienação em sua totalidade, vê-se a importância de abrir caminhos para pensar em um processo de transformação social. Essa transformação social, cabe não somente aos participantes, visto que entende-se a pesquisa como um processo dialético, ao qual a pesquisadora também sai transformada.

É válido ressaltar que, ao realizar o levantamento da bibliografia pesquisada sobre a educação em direitos humanos na educação infantil, foi notória a constatação sobre a inexistência de muitas pesquisas na área. Assim, a presente pesquisa buscou abrir um diálogo com esse campo, apresentando questões ligadas

ao contexto através de uma intervenção na etapa da Educação Infantil. Destaca-se o quão fundamental é realizar esse trabalho com crianças pequenas, mas não só por serem pequenas, e sim pela especificidade do trabalho que é feito na educação infantil envolvendo o lúdico, compreendendo a percepção que eles possuem sobre direitos humanos, a qual também é importante e deve ser observada.

Quando essas crianças dizem para fazer um combinado de ir ao shopping, por exemplo, elas estão dizendo que querem ampliar essa margem do que é considerado direito pela sociedade. Estão dizendo que possuem questões para colocar e incluir nessa agenda de direitos. É necessário ouvi-las.

É de extrema importância ressaltar o cuidado que se teve nas explicações com as crianças, tratando temas extremamente delicados como a história da Malala e a história de Dandara e Zumbi através de uma linguagem apropriada, para que as crianças entendessem, não esquecendo o sofrimento e a crueldade existentes nas histórias.

Ainda, cabe ressaltar que a pesquisadora ficou conhecida pelas crianças como “Tia do respeito”, visto que sempre apontava e intensificava a discussão a respeito do tema. Embora seja algo lúdico, também soa como indicativo de que foi um tema levado pela pesquisadora, não um tema que estava presente no cotidiano da escola. Será que todos nós, educadores e educadoras, não deveríamos ser os(as) professores(as) do respeito? Essa preocupação não deveria estar presente o tempo todo na ação dos professores e de atores da escola com as crianças da educação infantil? Embora seja algo carinhoso, é também um retrato desse isolamento da temática e, de que as oficinas levadas pela pesquisadora com as temáticas abordadas não estão perpassando o cotidiano como elas poderiam estar.

Vê-se que duas crianças, na oficina sobre estereótipo de gênero e machismo, destacam-se por suas falas em que apontam que estava correto as meninas não poderem ir à escola, apenas os meninos, e ainda o afirmam mesmo quando a pesquisadora explica acerca do direito à educação, inerente à qualquer pessoa independente do gênero.

Dessa maneira, entende-se que as crianças não nascem machistas. Porém, estão inseridas em uma sociedade machista, cercada de uma cultura machista, da qual se apropriam do que ouvem, assistem e brincam. Sendo assim, reproduzem na escola e em outros espaços o que aprendem. As crianças não são machistas, mas tornam-se, e a escola se faz como possibilitadora de novos caminhos para promover

reflexões acerca disso, propiciando às crianças outras possibilidades de pensar e agir. Logo, a escola se faz como propulsora de um local potencializador para quebrarmos o ciclo de uma sociedade machista e sexista, visto que através de suas práticas educativas podemos favorecer uma educação igualitária e equânime para meninos e meninas.

Ainda, vê-se que assim como as crianças tem essa significação do que são os direitos humanos, que foi o objetivo da pesquisa, quando os meninos insistem na afirmação que as meninas não podem ir à escola, se mostra como um exemplo de tensão encontrado na pesquisa. Apesar da idade, eles aparentam estar internalizando esse processo de hierarquização e diferenciação de uma forma muito forte. Dessa forma, fica-se diante de um contraponto. Apesar de todo o trabalho e argumentação feita na explicação da pesquisadora, ainda existe uma concepção conservadora que esta ali o tempo todo dizendo que não concorda, e mesmo diante dos argumentos apresentados, as meninas não deveriam ter o direito de ir à escola. Então existe uma potencia na educação em direitos humanos na educação infantil, mas nos parece claro que, infelizmente, as crianças já estão internalizando e agindo dentro desse processo de diferenciação e hierarquização onde estão inseridas.

Foi possível observar que o contato com práticas respeitadas, que vão de encontro com uma cultura de direitos humanos, parecem favorecer uma educação que promova um posicionamento desses sujeitos frente às situações de discriminação étnico-racial e de gênero, incivildades, falta de respeito e qualquer outra que venha a ferir a dignidade humana.

Vê-se que o direito humano, muitas vezes, é considerado abstrato na educação infantil. Porém, as crianças parecem afirmar o que é direito em suas falas. Quando uma criança diz que um direito que todas elas deveriam ter é o direito ao ventilador pra não ficar suado, ela está apontando que o direito não é somente o direito à sobrevivência, mas é o direito do bem viver. De certa forma, as crianças tem uma percepção do que é direito e parecem apontar nos dados da pesquisa que existem pautas que precisam ser ouvidas.

Ainda, é na escola que se deve ter uma construção positiva da identidade negra, como apontada ao longo dos dados, visto a necessidade de se tratar sobre isso em sala de aula e problematizar o fato dos direitos humanos, na grande maioria das vezes, serem privilégios de brancos em nossa sociedade. Da mesma maneira que essa escola pode ser um ambiente privilegiado para dialogar sobre o negro, sua

origem e sua cultura, valorizando sua identidade, pode ser um local excludente. Logo, não é suficiente que se fale em diversidade nas escolas, mas é preciso falar sobre igualdade, equidade e justiça.

Não só, é necessário adentrarmos acerca do desmonte da agenda de direitos humanos. Nos parece claro que, apesar de termos as diretrizes nacionais, apesar de termos o Plano Nacional de Direitos Humanos, ainda não temos como sociedade um conjunto de ações políticas que importantes para que essa agenda se efetivasse de fato. Ao nos depararmos com professores que conhecem pouco e/ou não conhecem em profundidade, nunca leram o documento, encontramos essa política não consolidada. Dessa forma, não se teve uma formação inicial e continuada que proporcionasse o contato com práticas envolvendo educação em direitos humanos.

Vê-se que, a mídia corrobora com esse momento de alienação e desinformação da população em massa, porém, é indiscutível que não somente a mídia fez parte desse processo. Existe um projeto de descontinuidade, de fake news, que faz parte de um desmonte dessa política. Essa pesquisa reflete, contudo, a desconstrução e descontinuidade dessa agenda de educação em direitos humanos.

Existe uma orientação no Programa e nas Diretrizes Nacionais sobre uma mudança curricular dos cursos de formação inicial. Essa pesquisa reflete a não execução dessa orientação, pois embora exista uma discussão no âmbito da educação superior, não ocorreu a mudança curricular para todos os cursos de formação inicial de cursos superiores. A ausência dessa mudança curricular reflete diretamente na pesquisa realizada, pois, é possível observar um grupo de professores formados há pouco tempo, que apontam que conhecem a discussão de direitos humanos, mas não em profundidade a ponto de se sentirem seguros para trabalharem em sala de aula.

Assim, a alteração dos currículos do ensino superior é um passo importante que não foi dado. A educação em direitos humanos não foi incluída como política nacional e, os dados da presente pesquisa refletem essa descontinuidade da política nacional de educação em direitos humanos e a ausência de ações que seriam importantes para essa observação na prática.

Em suma, sabe-se que as oficinas e a pesquisa de educação em direitos humanos podem não ser suficientes para essa consciência de privilégios de certos grupos sociais com crianças tão pequenas, mas é necessário que as escolas que

vise uma educação pública e de qualidade, tenham práticas baseadas na pauta antirracista visando uma educação mais humana.

Embora a Educação em Direitos Humanos pareça ter apresentado grandes avanços e discussões potencializadoras, viu-se que é um processo contínuo, ou seja, que está em constante movimento e que não termina, visto que muito ainda poderia ter se avançado em educar em Direitos Humanos.

Torna-se urgente uma discussão mais consistente no âmbito das políticas públicas de educação no que se refere a criação de estratégias diferenciadas que visem a realização da Educação em Direitos Humanos no ambiente educacional. Para tanto, se faz necessário o reconhecimento das leis já vigentes e o compromisso dos profissionais da educação para colocar em prática a Educação em Direitos Humanos, sendo agentes multiplicadores da mesma.

É nesse sentido que a pesquisa espera ter contribuído, uma vez que fica nítido a partir dos dados obtidos o importante papel mediador da escola na formação das crianças e adolescentes visando uma educação mais equânime, pautada em direitos humanos. Daí o apelo, proporcionado por esta pesquisa, para que tomemos a Educação em Direitos Humanos como fundadora de nossas práticas, visando uma formação que vise a humanização para uma sociedade mais justa.

## REFERÊNCIAS

**A BELA ADORMECIDA.** Produção da Disney. Orlando: Disney, 1959.

**A ESCOLA DE PRINCESAS.** Uberlândia, 2016. Disponível em: <http://escoladeprincesas.net/ws/> Acesso em: 22 jun. 2020.

**A PEQUENA SEREIA.** Produção da Disney. Orlando: Disney, 1989.

**A PRINCESA E O SAPO.** Produção da Disney. Orlando: Disney, 2009.

ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas:** um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADORNO, S.; MESQUITA, M. Direitos Humanos para crianças e adolescentes: o que há para comemorar? *In*: JÚNIOR, A. A.; MOISÉS, C. P. (org.). **O cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos do Homem.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. p. 265-290.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

**ALADDIN.** Produção da Disney. Orlando: Disney, 1992.

ALMEIDA, C. N.; REIS, H. E. A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos.** Bauru, v.6, n. 1, p. 45-59, jan./jun., 2018.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRADE, T. G. C. **Menina não entra.** [s./l.]: Editora do Brasil Literatura, 2007.

**ANNA CAROLINA, de 8 anos, é a primeira criança assassinada por bala perdida no RJ em 2020.** Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/anna-carolina-de-8-anos-e-a-primeira-crianca-assassinada-por-bala-perdida-no-rj-em-2020/> . Acesso em: 20 ago. 2020.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família.** 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1978.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEAUVOIR, S. (1967) **O Segundo Sexo.** 2ª ed. [s./l.]: Difusão Européia do Livro, 1970, v. 2.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016, v. 1.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo:** experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BENEVIDES, M. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? **Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo, 18/02/2001. Disponível em: [www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm](http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm). Acesso em: 03 ago. 2016.

BOECKEL, C. 'Mãe, levei um tiro, olha aqui', lembra mãe de menina de 11 anos morta por bala perdida no Rio. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/02/15/mae-de-menina-morta-por-bala-perdida-na-zona-norte-do-rio-chega-ao-iml-amparada-por-familiares.ghtml>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 19. ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2006.

BOTTON, A.; CÚNICO, S. D.; BARCINSKI, M.; STREY, M. N. Os papéis parentais nas famílias: analisando aspectos transgeracionais e de gênero. **Pensando famílias**, [s./], v. 19, n.2, p. 43–56, 2015. Disponível em: <http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/pt/lil-778187>. Acesso em: 19 maio 2018.

**BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES**. Produção da Disney. Orlando: Disney, 1937.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei Federal nº. 9.474, de 22 de julho de 1997, **Lei de Refúgio Brasileira**, Diário Oficial da União, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9474.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.474%2C%20DE%2022,1951%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%A](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.474%2C%20DE%2022,1951%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%A) Ancias. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº. 13445, de 24 de maio de 2017, **Lei de Migração**, Diário Oficial da União, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm#:~:text=Institui%20a%20Lei%20de%20Migra%C3%A7%C3%A3o](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm#:~:text=Institui%20a%20Lei%20de%20Migra%C3%A7%C3%A3o)

3%A3o.&text=Art.,pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20para%20o%20emigrante. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Diário Oficial da União, 34 p. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.1, de 30 de maio de 2012. Estabelece **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Direitos Humanos para Crianças**. 2008. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=j33hoi\\_Cn7Y&t=521s&ab\\_channel=CaioTiagoOliveiraSousa](https://www.youtube.com/watch?v=j33hoi_Cn7Y&t=521s&ab_channel=CaioTiagoOliveiraSousa). Acesso em: 03 mar. 2018.

BREDER, F. C. **Feminismo e Príncipes Encantados**: a representação feminina nos filmes de princesa da Disney. Monografia. (Graduação em Comunicação Social/Jornalismo) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

BRENMAN, I. **Até as princesas soltam pum**. [s.l.]: Brinque-Book, 2017.

CADEMARTORI, L. H. U.; GRUBBA, L. S. O embasamento dos direitos humanos e sua relação com os direitos fundamentais a partir do diálogo garantista com a teoria da reinvenção dos direitos humanos. **Revista Direito GV**. São Paulo, v. 8, n.2, p. 703-724. Jul./dez. 2012.

CANDAU, V. M. Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. **Sociedade E Cultura**, Goiânia, v. 16, n.2, p. 309-314, jul./dez. 2013.

CECHIN, M. B. C. O que se aprende com as princesas da Disney? **Zero-a-Seis**, [s.l.], v. 29, n.1, p. 141–147, 2014.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

**CINDERELA**. Produção da Disney. Orlando: Disney, 1950.

CITTADINO, M.; SILVEIRA, R. M. G. Direitos Humanos no Brasil em uma perspectiva histórica. In: TOSI, G. (org.) **Direitos humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

CUNICO, S. D.; FAGUNDES, A. L. C.; SOUZA, N. A. P.; STREY, M. N. Toda mulher sonha em ser princesa? **Revista psicologia**: teoria e prática, São Paulo, v. 20, n. 2, p.175-187. maio-ago. 2018.

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DALLARI, D. A. **Elementos de teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DEL PRIORE, M. **História da infância no Brasil.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DOCUMENTÁRIO The Mask You Live In. 2018. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=nNX6-a9ai4k&ab\\_channel=JulianaKadja](https://www.youtube.com/watch?v=nNX6-a9ai4k&ab_channel=JulianaKadja). Acesso em: 23 mar. 2018.

DORNELLES, J.R.W. **O que são Direitos Humanos.** São Paulo: Brasiliense. 2006.

DOURADO, R. de J. **As formas modernas da mulher brasileira: décadas de 20 e 30 do século XX.** Dissertação. (Mestre em Design) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** São Paulo: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

**ENROLADOS.** Produção da Disney. Orlando: Disney, 2011.

**ENTENDA como foi a morte da menina Ágatha no Complexo do Alemão, segundo a família e a PM.** Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/23/entenda-como-foi-a-morte-da-menina-agatha-no-complexo-do-alemao-zona-norte-do-rio.ghtml>. Acesso em: 19 ago. 2020.

FALCONER, I. **Olívia não quer ser princesa.** São Paulo: Editora Globo, 2014.

FÁTIMA, C. R.; SILVA, F. G. Desenvolvimento, aprendizagem e atividades lúdicas na concepção de Leontiev: contribuições para a educação física escolar. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2013.

FRANCO, N. H. R. Imagens no espelho: percepção de adolescentes negros sobre o seu pertencimento étnico-racial. *In: COLOQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 6., 2012. São Cristóvão, SE. **Anais...** São Cristóvão, SE, [s.n.], 2012, p. 1-15.

FREITAS, M. C. (org) **Historia social da infância no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

**FROZEN 2.** Produção da Disney. Orlando: Disney, 2019.

**FROZEN.** Produção da Disney. Orlando: Disney, 2013.

FULY, V. M. S.; VEIGA, G. S. P. Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.2, n. 6, p. 86-94, 2012.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.8, 1, p. 121-130, dez. 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOETHEL, E. S. Q.; POLIDO, C.; FONSECA, D. C. A judicialização dos conflitos escolares. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 40, n.110, p. 14-25. 2020.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES DA SILVA, S. Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 20, n. 3, p. 8-15, set. 2000.

GOMES, L. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019, v. 1.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia sócio- histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 113-128.

GONSALVES, A. K. R.; ANDION, M. C. M. Ação pública e inovação social: uma análise do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente de Florianópolis-SC. **Revista Organizações & Sociedade**. Bahia, v. 26, n. 89, p. 221-248, abr./jun. 2019.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **PAS - Pesquisa Anual de Serviços**, 1976.

KLEIN, A. M. **Dimensões da educação em direitos humanos**. [2012]. Disponível em: <http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=780>. Acesso em: 03 ago. 2019.

LIMA JÚNIOR, M. **Kauan Peixoto, 12 anos, baleado e cruelmente morto pela Polícia do Rio**. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2019/03/24/kauan-peixoto-12-anos-baleado-e-cruelmente-morto-pela-policia-do-rio/> . Acesso em: 20 ago. 2020.

LOPES, K. E. L. S. **Análise da Evolução do Estereótipo das Princesas da Disney**. Monografia. (Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda) - Centro Universitário de Brasília, 2015.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

LUO, P. **Vou colher sorrindo**. 2020. Música disponível no Youtube. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=B14YC0RDoyc&ab\\_channel=PregadorLuo-Topic](https://www.youtube.com/watch?v=B14YC0RDoyc&ab_channel=PregadorLuo-Topic). Acesso em: 14 ago. 2020.

MADEIRA, B. C. **Educação em Direitos Humanos no contexto escolar**: como os pais e responsáveis estão inseridos nesta temática?. Relatório de Iniciação Científica (Graduação) – Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro. 2019. Pesquisa financiada pelo CNPq.

MARANHÃO, N. S. M. A afirmação histórica dos direitos fundamentais. A questão das dimensões ou gerações de direito. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 13, n. 2225, ago. 2009.

MARQUES, C. M.; MACHADO, J.; PINTO, M. L. M. Ser princesa e ser herói: verdades sobre o corpo que atravessam a imaginação das crianças. jul/dez./ 2017. **Ensino Em Re-vista**, Uberlândia MG, v. 24, n 02, p. 518 – 538.

MARTINS, L. M. RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**. São Paulo, v. 11, n. 22. p. 345-358, jul./dez. 2011.

MEDRADO, B.; NASCIMENTO, M.; LYRA, J. Os feminismos e os homens no contexto brasileiro: provocações a partir do encontro 13º Fórum Internacional AWID. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 603-608, 2019.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência e Educação**, Bauru, v.5, n.2, p.61-70. 1998.

**MENINA DE 5 ANOS morreu durante a execução de traficante por milícia, diz Polícia Civil**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/menina-de-5-anos-morreu-durante-execucao-de-trafficante-por-milicia-diz-policia-civil-24078152>. Acesso em: 20 ago. 2020.

**MENINO BALEADO na Vila Aliança, em Bangu, tem morte cerebral**. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/05/16/menino-baleado-na-vila-alianca-em-bangu-tem-morte-cerebral.ghtml>. Acesso em: 19 ago. 2020.

**MENINO DE 12 ANOS morto durante operação da PM no Chapadão é enterrado**. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/09/menino-de-12-anos-morto-durante-operacao-da-pm-no-chapadao-e-enterrado.ghtml>. Acesso em: 19 ago. 2020.

**MESMO COM QUEDA recorde de mortes de mulheres, Brasil tem alta no número de feminicídios em 2019**. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/03/05/mesmo-com-queda-recorde-de-mortes-de-mulheres-brasil-tem-alta-no-numero-de-feminicidios-em-2019.ghtml>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec- Abrasco, 2010.

MIZAEL; N. C. O. GONÇALVES, L. R. D. Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder. **Itinerarius Reflectionis**. Jataí, v. 11, n. 2, 2015.

**MOANA**. Produção da Disney. Orlando: Disney, 2016.

MONDAINI, M. **Direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

**MULAN**. Produção da Disney. Orlando: Disney, 1998.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, J. **Normal é ser diferente**. 2015. Música disponível no Youtube. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=oueAfg\\_XJrg](https://www.youtube.com/watch?v=oueAfg_XJrg). Acesso em: 21 ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> Acesso em: 22 ago. 2019.

ORLANDI, E. P. Educação em Direitos Humanos: um Discurso. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora da Universidade, 2007.

OTERO, R.; RENNÓ, R. **Apelido não tem cola**: o lúdico no conhecimento do ser. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil Literatura, 2001.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PARR, T. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2009.

PEQUENO, M. Ética, direitos humanos e cidadania. FLORES, E. C.; FERREIRA, L. F. G.; MELO, V. L. B. In: **Curso de Formação de Educadores em Direitos Humanos**: O fundamento dos Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

POCAHONTAS. Produção da Disney. Orlando: Disney, 1995.

RAMOS, R. **Na minha escola todo mundo é igual**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMPAZO, A. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores. 2017.

REIDER, K. **Orelha de limão**. São Paulo: Brinque Book. 1999

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, R. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adaptação de Ruth Rocha e Otavio Roth. Salamandra, 2014.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, B. S. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. - 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2014.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**. N. 39, 1997. p. 105-124.

SANTOS, B. S.; CHAUÍ, M. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, W. B.; DINIS, N. F. Violência e risco de suicídio na construção das masculinidades adolescentes. **Cadernos Pagu**. Campinas, 2018.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (org.) **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOBRAL, J., & BERALDO, B. Princesa congelada? Uma leitura feminista de Frozen – uma aventura congelante. **Vozes & Diálogos**, v. 14, n. 2, p. 139–150, 2015.

SOUZA, A. R. M. da S., PEDROSO, M. S., FONTES, M. E., SANTOS, N. de J., & PRADO, I. P. (2016). A independência da princesa: um estudo comparativo entre personagens da Disney e a evolução da mulher brasileira. **Revista Eletrônica dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós**, 5(8), 1–19. Recuperado em 19 maio, 2018, de [http:// docplayer.com.br/25918713-A-independencia-da-princesa-um-estudo-comparativo- entre-personagens-da-disney-e-a-evolucao-da-mulher-brasileira.html](http://docplayer.com.br/25918713-A-independencia-da-princesa-um-estudo-comparativo-entre-personagens-da-disney-e-a-evolucao-da-mulher-brasileira.html)

**TESTEMUNHAS que estavam com João Pedro dizem que não viram bandidos antes de o menino ser baleado**. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/06/17/jovens-que-estavam-com-o-menino-joao-pedro-dizem-que-nao-viram-bandidos-antes-do-menino-ser-baleado.ghtml> . Acesso em: 20 ago. 2020.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.  
TOSI, G. (Org.) **Direitos humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

UNITED FOR THE HUMAN RIGHTS. **Documentário História dos Direitos Humanos**. Disponível em: [www.humanrights.com](http://www.humanrights.com). Acesso em: 19 set 2019.

**VALENTE**. Produção da Disney. Orlando: Disney, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIOLA, S. E. A. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (org.) **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

VYGOTSKI, L. S. (1995). Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Em Lev S. Vygotski. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor/MEC.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

WANDERLEY, M. B.; OLIVEIRA, I. I. M. C. (Org.) **Trabalho com Famílias**. São Paulo: IEE – PUC – SP, 2004. v.2.

XAVIER FILHA, C. ERA UMA VEZ UMA PRINCESA E UM PRÍNCIPE...: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n 239, p. 31-54, jan./abr. 2014.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES E EQUIPE GESTORA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

##### (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Caroline Polido, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 36.798.033-2/SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, estamos convidando-o (a) a participar do estudo “DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta em análise”.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar quais estratégias adotadas em um grupo de formação contribuem para a conscientização, emancipação e a promoção do conhecimento acerca dos Direitos Humanos. Dessa maneira, se investigará como os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos são ou não trabalhados no âmbito escolar. Buscaremos, através de uma pesquisa-ação, promover propostas formativas de educação em direitos humanos, na perspectiva do desenvolvimento da autonomia e conscientização, assim como investigar de que maneira os temas trabalhados permitem a superação de preconceitos e a formação em Educação em Direitos Humanos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que se utilizará de três instrumentos de coleta de dados, sendo questionário, grupo focal (em formato oficinas) e pesquisa-ação. Em um primeiro momento, buscaremos as necessidades dos participantes, selecionando temas que emergirem no questionário e grupo focal. Posteriormente, serão realizadas oficinas mensalmente, durante um semestre, com os professores e funcionários, e semanalmente com as crianças da Educação Infantil.

Nos grupos abordaremos algumas questões referentes aos Direitos Humanos e você, assim como os demais participantes, poderão relatar suas opiniões e sentimentos suscitados por este tema. No momento do grupo focal, nossas discussões serão gravadas por um áudio-gravador. Você tem o direito de recusar a gravação, mas isso não significa que terá que deixar de participar da pesquisa. Quando houver recusa pela gravação por um dos participantes, não será utilizado o gravador nesse grupo. Neste caso, as respostas serão registradas pela pesquisadora e um (a) auxiliar, quando necessário. O grupo focal será realizado em uma sala fechada onde somente as pesquisadoras e os participantes estarão presentes.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma tema/pergunta. Para diminuir essa possibilidade de risco de desconforto ou constrangimento, sugerimos que você deixe de se manifestar diante de temas que se sinta desconfortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de sua participação sem qualquer prejuízo. Caso você tenha dúvidas, pode pedir esclarecimentos.

O benefício desta pesquisa consiste em produzir conhecimento acerca da Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil. Ao término, os resultados dessa pesquisa poderão evidenciar práticas que auxiliam na compreensão acerca da Educação em Direitos Humanos.

Lembramos que é um direito seu desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo. Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa

serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada. Em caso de dúvida ou para entender melhor a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com as pesquisadoras. Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Ressaltamos que você não terá qualquer forma de despesa e não será remunerado(a) para participar da presente pesquisa.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisadora.

Local/data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Pesquisador(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

#### **Dados sobre a Pesquisa:**

Título do Projeto: “DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta em análise”

Pesquisador Responsável: Caroline Polido

Cargo/função: aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272 e-mail: [caroline\\_poli@hotmail.com](mailto:caroline_poli@hotmail.com)

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272 e-mail: [deboracf@rc.unesp.br](mailto:deboracf@rc.unesp.br)

#### **CEP-IB/UNESP-CRC**

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

#### **Dados sobre o participante da Pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL DOS PROFESSORES E EQUIPE GESTORA

**“DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta em análise”**  
**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/ EQUIPE GESTORA/ FUNCIONÁRIOS**

Professor(a): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Turma/período: \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_

1) Nesta escola, você já vivenciou/presenciou diálogos ou ações de preconceito, discriminação, estigmas e/ou violências?

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, quem foram os atores? (Assinale mais de uma alternativa, se necessário)

- (A) Entre as próprias crianças.
- (B) Entre professores e crianças.
- (C) Entre gestão escolar e professores e/ou crianças.
- (D) Entre funcionários e/ou crianças.
- (E) Outras.

Em caso de outras, justifique sua resposta:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) De que maneira você e/ou a escola trabalha questões de diversidade (raça, gênero, inclusão) com seus alunos da Educação Infantil? (Assinale mais de uma alternativa, se necessário)

- (A) Em datas comemorativas (dia do índio, dia da consciência negra, etc).
- (B) Através de histórias e conversas, ao decorrer do ano.
- (C) Através de teatros, brincadeiras e conversas, ao decorrer do ano.
- (D) Por serem crianças pequenas, ainda não trabalhei/trabalhamos esses temas.
- (E) Outros.

Em caso de outros, justifique sua resposta:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) Assinale quais temas você pensa ser necessário e importante trabalhar com as crianças, visando uma escola que forma para respeitar as diferenças humanas? (Assinale mais de uma alternativa, se necessário)

- (A) Exclusão do diferente, bullying, violência verbal/física.
- (B) Desigualdade, opressões sociais.
- (C) machismo, preconceito racial e sexual.
- (D) Acredito não ser necessário neste momento, pois são crianças muito pequenas.
- (E) Outras

Em caso de outras, justifique sua resposta ou acrescente outros temas eu considera relevante:

---

---

4) Pra você, o que significa Direitos Humanos?

---

---

5) Qual atitude você acha que deve ser tomada diante de um ato de violência e/ou preconceito na escola:

- |                                                       |                                                     |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> fala para o professor        | <input type="checkbox"/> tenta resolver com diálogo |
| <input type="checkbox"/> fala para o diretor          | <input type="checkbox"/> liga para o ronda escolar  |
| <input type="checkbox"/> liga para a ronda escolar    | <input type="checkbox"/> chama o inspetor           |
| <input type="checkbox"/> chama a professora mediadora |                                                     |
| <input type="checkbox"/> outra. Qual: _____           |                                                     |

6) Você acredita ser necessário a discussão de temas acerca dos Direitos Humanos com as crianças na Educação Infantil?

- ☐ Sim                      ☐ Não

Justifique:

---

---

7) Você tem interesse que sua turma participe das oficinas que trabalharão temas que passem pelos Direitos Humanos? (Pergunta apenas para professores)

- ☐ Sim                      ☐ Não

8) Acrescente outras informações que desejar sobre o tema:

---

---

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS FAMÍLIAS

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Eu, Caroline Polido, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 36.798.033-2/SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, estamos convidando seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade paraa participar do estudo “DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta em análise”.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar quais estratégias adotadas em um grupo de formação contribuem para o conhecimento e Educação em Direitos Humanos. Dessa maneira, se pesquisará como os ideais da Declaração Universal dos Direitos Humanos são ou não trabalhados na escola.

A participação da criança nesta pesquisa acontecerá por meio de atividades em grupo com a pesquisadora em alguns horários de aula, conforme combinado com a escola, uma vez por semana durante um semestre. Nos grupos serão colocados para discussão alguns temas. Ouviremos as opiniões das crianças participantes do grupo, sendo elas gravadas. A criança e/ou você, como responsável, terá o direito de recusar a gravação, mas ele (a) não precisará desistir de participação. Neste caso, as opiniões serão registradas pela pesquisadora e um (a) auxiliar, quando necessário. O grupo será realizado em uma sala fechada onde somente as pesquisadoras e as crianças participantes estarão presentes. Serão desenvolvidas algumas oficinas (rodas de conversa) buscando trabalhar preconceitos, estigmas, violências e diferenças dentro da escola.

As atividades propostas são de risco mínimo para as crianças, podendo ocorrer situações de desconforto ou incomodo diante de algum tema abordado. Para minimizar essa possibilidade, orientamos a criança a deixar de se manifestar diante de temas que não se sinta confortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de sua participação sem qualquer prejuízo. Caso você tenha dúvidas, pode pedir esclarecimento. Essa pesquisa mostra-se importante para pensarmos a Educação em Direitos Humanos, sobre temas como preconceitos, violências, igualdade, respeito, entre outros.

Novamente reforçamos que é seu direito e da criança desistir da participação nesta pesquisa em qualquer etapa e por qualquer motivo sem qualquer consequência. Informamos e garantimos que sua identificação e a da criança será mantida sob sigilo e os resultados construídos a partir da pesquisa serão utilizados para estudo e fins científicos. Em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, vocês serão identificados.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores esclarecimentos sobre a pesquisadora ou sobre a pesquisa através de contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/IB) a qual este trabalho está vinculado. Os dados estarão disponíveis no final do documento.

Ressaltamos que você ou a criança não receberão remuneração para contribuir com esta pesquisa, bem como não terão despesas.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Pesquisador(a) Assinatura do responsável pela criança  
Responsável participante da pesquisa

**Dados sobre a Pesquisa:**

Título do Projeto: "DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta em análise"

Pesquisador Responsável: Caroline Polido

Cargo/função: aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272 e-mail: [caroline\\_poli@hotmail.com](mailto:caroline_poli@hotmail.com)

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272 e-mail: [deboracf@rc.unesp.br](mailto:deboracf@rc.unesp.br)

**CEP-IB/UNESP-CRC**

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

**Dados sobre o responsável pela criança participante da Pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

**Dados da criança participante da Pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO FINAL DOS PROFESSORES E EQUIPE GESTORA

**“DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta em análise”**  
**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/ EQUIPE GESTORA/ FUNCIONÁRIOS**

Professor(a): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Turma/período: \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_

1) Você acredita que os diálogos ou ações de preconceito, discriminação, estigmas e/ou violências tenham diminuído após a realização das oficinas sobre esses temas?

( ) Sim ( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) Você e/ou a escola utilizou de outras estratégias para trabalhar questões de diversidade e de direitos humanos (raça, gênero, inclusão) com seus alunos da Educação Infantil? Justifique sua resposta:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) Assinale quais temas você pensa que foram fundamentais em ser trabalhados com as crianças? (Assinale mais de uma alternativa, se necessário)

- (A) Exclusão do diferente, bullying, violência verbal/física.
- (B) Desigualdade, opressões sociais.
- (C) Incluir uma alternativa
- (D) Acredito não ser necessário neste momento, pois são crianças muito pequenas.
- (E) Outras

Em caso de outras, justifique sua resposta e indique quais considera desnecessários e por quê?:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4) Pra você, o que significa Direitos Humanos?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5) Você acredita ser necessário a discussão de temas acerca dos Direitos Humanos com as crianças da Educação Infantil?

( ) Sim

( ) Não

Justifique:

---

---

6) Acrescente outras informações que desejar sobre o tema e/ou a pesquisa desenvolvida:

---

---