



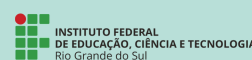
CADERNO PEDAGÓGICO:

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL



Rede Brasileira de Educação
em Direitos Humanos



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Rio Grande do Sul



GOVERNO FEDERAL

UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

Título Conselho Editorial do IFRS
Caderno Pedagógico: Educação em Aline Terra Silveira
Direitos Humanos no Estado do Rio Núbia Marta Laux
Grande do Sul Cimara Valim de Melo
Greice da Silva Lorenzzetti Andreis
Organização Minéia Frezza
Maria Cristina Schefer Daniela Nicoletti Fávero
Alessandra Gasparotto Maria Cristina Caminha de Castilhos França
Antônio Valmor de Campos Deloize Lorenzet
Jaqueline Rosa da Cunha Erik Schuler
Paulo César Carbonari Iury de Almeida Accordi
Sandra Vidal Nogueira Marcus André Kurtz Almança
Juliana Marcia Rogalski
Cintia Mussi Alvim Stocchero
Paulo Roberto Janissek
Carine Bueira Loureiro
Rafael Alfonso Brinkhues
Daiane Romanzini
Denise Mallmann Vallerius
João Vitor Gobis Verges
Marcio Luis Vieira
Roberta Schmatz
Marcelo Vianna
Gustavo Simões Teixeira
1ª edição Edison Silva Lima
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C122 Caderno Pedagógico: Educação em Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul / organizadoras Maria Cristina Schefer; Alessandra Gasparotto; Antônio Valmor de Campos; Jaqueline Rosa da Cunha; Paulo César Carbonari; Sandra Vidal Nogueira. IFRS, 2025.
112 p., il.

Notas: Produção do Curso de Especialização em EDH realizado pelo IFRS/PROEX, 2024-2025. Fomento da SECADI/MEC.

ISBN: 978-65-5950-150-2

1. Educação. 2. Direitos Humanos. I. Schefer, Maria Cristina. II. Gasparotto, Alessandra. III. Campos, Antônio Valmor de. IV. Cunha, Jaqueline Rosa da. V. Carbonari, Paulo César. VI. Nogueira, Sandra Vidal. VII. Título.

CDU: Ed. 2007 (online) – CDU 37:342.7

Catalogação na publicação: Luciane Alves Santini – CRB10/1837





A RECEPÇÃO DO CURSO EDH

enquanto ação de extensão no IFRS

A natureza institucional do IFRS é marcada pela sua abrangência e presença em 16 municípios do Rio Grande do Sul, o que o coloca diante de uma diversidade de realidades sociais, culturais e produtivas. Além de democratizar o acesso à educação profissional nessas localidades, muitas das quais historicamente carentes desse tipo de oferta pública, o IFRS encara o desafio de promover o desenvolvimento dos territórios em que está inserido. Isso significa que a instituição se compromete em alinhar suas atividades de pesquisa, ensino e extensão às dinâmicas locais. Em se tratando da extensão, o objetivo é atender às demandas das comunidades e contribuir para o fortalecimento dos arranjos sociais, culturais e produtivos locais onde tais necessidades não estão plenamente supridas.

A gestão da extensão no IFRS é responsabilidade da Pró-reitoria de Extensão (Proex) que trabalha em conjunto com o Comitê de Extensão, formado pelas Direções/Coordenações de Extensão das unidades, e tem por atribuição principal normatizar e operacionalizar as ações de extensão, garantindo sua efetividade e alinhamento com os objetivos institucionais e com as realidades de cada campus, em conjunto com suas respectivas Comissões de Gerenciamento das Ações de Extensão (CGAEs). Nesta conjuntura, as atividades de extensão podem receber apoio financeiro do IFRS, bem como de outras entidades públicas ou privadas, seguindo as diretrizes estabelecidas na Política de Extensão e demais regulamentos da instituição.

A ação extensionista, no âmbito do IFRS, é percebida como fundamental para integrar as atividades de ensino e pesquisa do Instituto com as necessidades dos setores da sociedade, preparando assim profissionais capacitados (as) para contribuir e humanizar o mundo do trabalho. Segundo a Política de Extensão da instituição, estas ações devem ser desenvolvidas sob a forma de programas, projetos, cursos, eventos ou prestação de serviços, registrados no sistema informatizado adotado pelo IFRS e aprovados de acordo com as normas institucionais específicas para esta finalidade. Estas atividades devem ter como princípio o desenvolvimento socioeconômico.

mico e cultural da região, através da produção de novos conhecimentos que sejam acessíveis e relevantes para as comunidades. Além disso, a extensão é vista como um meio de revitalização institucional, visto que, através das trocas realizadas entre a comunidade externa e a acadêmica, esta última tem a oportunidade de aplicar e aprimorar o conhecimento adquirido na academia em situações reais, enfrentando desafios e desenvolvendo habilidades práticas e promovendo um verdadeiro intercâmbio de conhecimentos.

Neste ínterim que o IFRS busca otimizar suas políticas de extensão através das trocas com a sociedade, divulgando o conhecimento produzido, fortalecendo atividades extensionistas em todos os seus campi e apoiando, de forma concreta, ações de extensão em áreas consideradas estratégicas para a instituição. O IFRS busca constantemente integrar ensino, pesquisa e extensão em sua atuação, com a Proex desempenhando um papel fundamental no planejamento, coordenação, fomento e acompanhamento das mais diversas atividades de extensão.

Marlova Benedetti
Pró-reitora de Extensão- IFRS




APRESENTAÇÃO

Esta publicação é uma obra coletiva produzida a partir da experiência compartilhada no Curso de Aperfeiçoamento sobre Educação em Direitos Humanos no Rio Grande do Sul, desenvolvido em 2024. Ela reúne sistematizações das práticas formativas desenvolvidas nos polos em que o curso foi ofertado, bem como textos reflexivos produzidos por educadores/as que ministraram aulas e/ou coordenaram ações educativas.

O Caderno Pedagógico está composto por um texto sobre educação em direitos humanos com elementos referenciais para subsidiar a ação, de Paulo César Carbonari; uma produção textual que apresenta caminhos da liberdade na educação cidadã, refletindo sobre a emancipação em Kant, Marx, Habermas e Freire, de Sandra V. Nogueira, Serli G. Bolter, Edemar Rotta, Cleber M. Tobias, Cláudia J. H. Heck, Gabriela F. Scheuermann, Jéssica T. Baumgarten, Lizandra A. Nascimento e Patricia Jablonski; um artigo tratando das interfaces da educação em direitos humanos com as ações da UFFS nessa temática, de Antônio V. de Campos; e um trabalho sobre educação escolar indígena e conexões com o bem viver, de Isael da Silva Pinheiro.

Também há a sistematização das práticas de ensino-aprendizagem registradas por professoras/es dos polos: UFFS Cerro Largo, com a contribuição de Sandra V. Nogueira, Serli G. Bolter, Edemar Rotta e Cleber M. Tobias; no Polo UFFS Erechim, com a contribuição de Renan S. Mattos e Douglas S. Alves; no Polo IFRS Osório, com a contribuição de Maria Cristina Schefer e Louise Löbler; no Polo IFRS Porto Alegre, com a contribuição de Jaqueline Rosa da Cunha; e no Polo UFPel Pelotas, com a contribuição de Alessandra Gasparotto, Nathalia L. Estevam, Natiele G. Mesquita e Marcos Ronei Peverada Fernandes.

Os registros que compõem esta publicação servem para incentivar a continuidade no desenvolvimento de práticas educativas em direi-



tos humanos pelas pessoas participantes do curso. Outro objetivo é para inspirar outros/as educadores/as a buscarem caminhos para abordar a temática em espaços educacionais formais e não formais.

A equipe organizadora agradece aos/às professores/as pelas contribuições e deseja aos/às leitoras momentos de reflexão e inspiração a partir do contato com este Caderno Pedagógico.

Comissão Organizadora
RS, Inverno de 2025.





SUMÁRIO

01.

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
Elementos referenciais para subsidiar a ação**
Paulo C. Carbonari

11

02.

**CAMINHOS DA LIBERDADE NA EDUCAÇÃO CIDADÃ:
A Emancipação em Kant, Marx, Habermas e Freire**

Sandra V. Nogueira, Serli G. Bolter, Edeimar Rotta, Cleber M. Tobias, Cláudia J. H. Heck, Gabriela F. Scheuermann, Jéssica T. Baumgarten, Lizandra A. Nascimento, Patricia Jablonski

17

03.

**POLO CERRO LARGO EM MOVIMENTO:
Planos que Transformam**

Sandra V. Nogueira, Serli G. Bolter, Edeimar Rotta, Cleber M. Tobias

31

04.

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
Refletir e escrever para construir possibilidades de atuação no Noroeste Gaúcho**

Renan S. Mattos, Douglas S. Alves

41

05.

**INTERFACES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM
AS AÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
UFFS nos direitos humanos**

Antônio V. de Campos

53

06.

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
tomar consciência, tecer e escrever**

Maria Cristina Schefer, Louise Löbler

71

07.

**SOBRE CAMINHOS LONGOS A SEREM PERCORRIDOS:
o que nos ensinam as experiências do Curso de Aperfeiçoamento de
Educação em Direitos Humanos / Polo Pelotas/RS?**

Alessandra Gasparotto, Nathalia L. Estevam, Natiele G. Mesquita, Marcos Ronei Peverada Fernandes

83

08.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E CONEXÕES COM O BEM VIVER

Isael da Silva Pinheiro

93

09.

**PROJETOS DE AÇÃO DO CEDH
POLO IFRS CAMPUS PORTO ALEGRE: DIREITOS HUMANOS PARA TODOS(AS)!**

Jaqueline Rosa da Cunha

103



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:

Elementos referenciais para subsidiar a ação

AUTOR

Paulo César Carbona

Doutor em filosofia (Unisinos), membro da coordenação nacional do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH Brasil) e da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH), professor convidado voluntário NEP/CEAM/UnB e no PPGDH/UFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2271-3194>

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Elementos referenciais para subsidiar a ação

A Educação em Direitos Humanos é ação necessária à realização dos direitos humanos, particularmente se os entendermos como transformação concreta pela realização material das condições necessárias à dignidade na experiência singularmente vivida em comunhão. Nesta esteira, este trabalho breve quer situar questões conceituais junto com aspectos normativos e indicativos de possibilidades concretas para a Educação e Direitos Humanos.

Os direitos humanos performam o que tem tudo a ver com a vida de cada um e cada uma. Somos sujeitos e sujeitas de direitos humanos por sermos humanos e por participarmos de uma comunidade que reconhece e afirma esses direitos. Nem sempre foi assim e nem assim em todo o lugar. Somente em sociedades democráticas nas quais se reconhece os direitos é que eles têm vigência. Eles existem basicamente para proteger, com atenção a quem mais precisa, do arbítrio do poder e da opressão dos poderosos do dinheiro.

Uma perspectiva histórico-crítica, popular e libertadora de direitos humanos está em disputa com outras concepções de direitos humanos. Por isso, construir direitos humanos é participar como sujeitas e sujeitos de direitos de processos coletivos de luta por direitos, visto que é neles que vão sendo produzidos os direitos ao longo da história. Foi enfrentando as contradições que as lutas por direitos geraram normativas internacionais e nacionais as quais reconhecem e afirmam os direitos humanos.

A educação é a prática de humanização por excelência. Ela promove a consciência crítica e a atuação responsável, mas também, pode ser reprodutora da opressão e de práticas desumanizadoras – confrontam-se a educação “bancária” e a educação humanizadora, como lembra Paulo Freire (1975). A educação realizada com humanização é caminho para a realização da interdependência e para a formação integral do pensar, do fazer, do atuar, do amar e do viver. Ela será pluridimensional e omnidimensional se for capaz de contribuir com cada ser humano no máximo de suas potencialidades. Quando reduzida a mera e simples reprodução ou transmissão, vira treinamento, adestramento. Fazer dela somente isso é matar o que de mais profundo a faz existir: a liberdade, o desejo insaciável de aprender.





A Educação em Direitos Humanos é o exercício educativo, pedagógico, prático, dos direitos humanos como processo de humanização e de criação de condições para a realização e o respeito aos direitos humanos. Ela nasce como prática das organizações populares que lutam por direitos humanos, alimentando as mais diversas dinâmicas de educação popular em direitos humanos e para os direitos humanos. Ela também é compromisso institucional, já que, no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) aparece como uma das ações centrais para a efetivação dos direitos.

No Brasil, a Educação em Direitos Humanos vem sendo construída como prática, tanto das instituições como das organizações de direitos humanos que agem na sua promoção. O amadurecimento desse processo levou ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)¹; a ter o eixo V no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) (2009)²; às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012)³; bem como a sua inclusão na LDB (2014)⁴. Esses documentos são inspirados nos compromissos internacionais do Brasil⁵.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) constituem a normativa institucional que orienta a implementação da Educação em Direitos Humanos pelos sistemas de ensino de todo o País – não são estritamente “curriculares”, razão pela qual incorporam um conjunto bem mais amplo de possibilidades de ação⁶.

1 - Ver em www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf.

2 - Decreto Federal n. 7.037/2009, disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/ddecreto/d7037.htm.

3 - Parecer CNE/CP n. 08/2012 (ver www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf) e Resolução CNE/CP n. 01/2012 (ver 2 - Foi um dos mais importantes filósofos da História e o principal pensador do Iluminismo alemão. Sua obra revolucionou a Filosofia, influenciando praticamente todas as correntes posteriores, desde a ética até a teoria política e a epistemologia. Ele é conhecido por sua filosofia crítica, que busca investigar os limites e possibilidades da razão humana.).

4 - Lei Federal n. 9394/1996, artigo 26, § 9º, redação dada pela Lei n. 13.010/2014 e 14.164/2021, que prevê “conteúdos relativos aos direitos humanos [...]” como conteúdo curricular na educação básica: educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.

5 - A base normativa internacional está particularmente nos documentos das Nações Unidas. Ver Resolução 16/1, de 23 de março de 2011 (ver estudo em <https://igc.fd.uc.pt/data/fileBIB201782313545.pdf>) e Resolução n. 59/113-A da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), de 10 de dezembro de 2004.

6 - Para subsidiar reflexões conceituais, sugerimos o livro Textos Referenciais para a Educação em Direitos Humanos (2013), disponível em <https://cdhpf.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Textos-referenciais-para-a-educacao-em-DH-2.pdf>.




A Educação em Direitos Humanos é “processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos”, que articula a dimensão cognitiva, valorativa e atitudinal, da formação cidadã, da participação e da prática individual e coletiva (artigo 4º).

As Diretrizes têm outra definição relevante que é: os direitos humanos deverão estar nos diversos documentos das instituições de educação superior, dos seus “materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação” (artigo 6º). A Educação em Direitos Humanos haverá de ser inserida na “organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior”, por meio da transversalidade interdisciplinar, de conteúdo específico de uma das disciplinas ou combinando transversalidade e disciplinaridade (artigo 7º).

As Diretrizes também determinam que a Educação em Direitos Humanos “deverá orientar a formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (artigo 8º) e “deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais das diferentes áreas do conhecimento” (artigo 9º). Em suma, ninguém pode ficar de fora da Educação em Direitos Humanos enquanto estiver em processo formativo nos diversos níveis de educação escolar. No plano institucional, sua força normativa ganharia efetividade em planos e ações concretas a serem realizadas pelas autoridades públicas encarregadas da Educação em Direitos Humanos, especificamente, e da política de educação em geral, nas três esferas administrativas e em todos os poderes do Estado, mas também nas redes privadas e comunitárias.

A Educação em Direitos Humanos haverá de perpassar as práticas de todos/as os/as sujeitos/as do processo educativo, todas as práticas e em todos os momentos. Todo/a agente do processo educativo, qualquer que seja sua função, não está dispensado/a de agir “com direitos humanos”. Mais, todos/as estão obrigado/a a denunciar as violações dos direitos humanos de que tomar conhecimento e a buscar reparação, responsabilização, restauração. E ainda mais, todos/as estão comprometidos em agir para realizar



todos os direitos humanos de todas as pessoas o tempo todo e em todo lugar. Por isso, não basta fazer muito, é preciso fazer bem e cada vez melhor os processos educativos, fazendo deles a efetivação da vida em abundância.

REFERÊNCIAS

CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos:** sugestões pedagógicas. 2. ed. rev. e ampl. Passo Fundo: IFIBE, 2014.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos:** tudo a ver com a nossa vida. 2. ed. rev. Passo Fundo: Saluz, 2019.

CARBONARI, Paulo César. **Educação em direitos humanos:** elementos metodológicos e didáticos. Passo Fundo: Saluz, 2024.

CARBONARI, Paulo César; MÜHL Eldon H. **Ética, Docência e Direitos Humanos.** In: CENCI, Angelo V. et al. (org.). *Ética e Docência*. Passo Fundo: UPF, 2024. Vol. I. p. 171-186.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

GODOY SILVEIRA, Rosa M. et al. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2007.

MÜHL, Eldon H. et al. (orgs). **Textos referenciais para educação em direitos humanos.** 2. ed., rev. e ampl. Passo Fundo: IFIBE, 2013.





CAMINHOS DA LIBERDADE NA EDUCAÇÃO CIDADÃ:

A Emancipação em Kant, Marx, Habermas e Freire

AUTORES

Sandra Vidal Nogueira

Responsável Técnica e professora do Polo Cerro Largo, RS – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Serli Genz Bolter

Professora do Polo Cerro Largo, RS.

Edemar Rotta

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PGDPP) e professor do Polo Cerro Largo, RS – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Cleber Magalhães Tobias

Tutor Presencial do Polo Cerro Largo, RS – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Cláudia Jussara Harlos Heck

Professora do Polo Cerro Largo, RS – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Gabriela Felden Scheuermann

Professora do Polo Cerro Largo, RS – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Jéssica Thaise Baumgarten

Professora do Polo Cerro Largo, RS – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Lizandra Andrade Nascimento

Professora do Polo Cerro Largo, RS – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Patricia Jablonski

Professora do Polo Cerro Largo, RS – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

CAMINHOS DA LIBERDADE NA EDUCAÇÃO CIDADÃ: A Emancipação em Kant, Marx, Habermas e Freire

1. Introdução

A educação é um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A perspectiva cidadã desse processo, por sua vez, vai além do ensino de conteúdos curriculares nos ambientes escolares. Ela visa desenvolver, como pano de fundo dos currículos, habilidades socioemocionais, éticas e políticas nos estudantes. Seu objetivo é preparar as pessoas (crianças, jovens e adultos) para atuarem como agentes de mudança, capazes de questionar desigualdades e participar ativamente da vida pública. Isso inclui, conscientização sobre direitos humanos – discutindo temas como igualdade, liberdade e justiça social; participação democrática – estimulando o engajamento em debates, grêmios estudantis e projetos comunitários e, pensamento crítico – incentivando a análise de problemas sociais e a busca por soluções coletivas.


A Educação Cidadã é, pois, um conceito fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e participativa. Diferente da educação tradicional, que muitas vezes se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, a Educação Cidadã busca formar pessoas conscientes de seus direitos e deveres, capazes de agir criticamente na vida em sociedade. Em um mundo marcado por desigualdades, conflitos e desafios globais, essa abordagem educacional torna-se cada vez mais necessária.

Apesar dos avanços, ainda persistem obstáculos para a consolidação dessas práticas, como a resistência de sistemas educacionais tradicionais, a falta de formação docente adequada e as desigualdades socioeconômicas. No entanto, iniciativas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, que inclui competências como empatia e responsabilidade cidadã, mostram um caminho promissor.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas emancipatórias emergem como ferramentas socioculturais necessárias para formar indivíduos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres.

1 - É, pois, um documento normativo que define o conjunto essencial de conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil. Ela foi homologada em 2017 e serve como referência para a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas em todo o país.





Busca-se, desse modo, superar o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão passiva de conhecimentos, e propor uma educação transformadora, capaz de promover a autonomia e a cidadania ativa. Ou seja, trata-se experiências vivenciais importantes para formar sujeitos autônomos e comprometidos com o bem comum. Ao integrar esses princípios no cotidiano escolar, é possível construir uma educação verdadeiramente transformadora, que não apenas informa, mas liberta e empodera.

A emancipação é um conceito central nas ciências humanas e sociais, relacionado à libertação de pessoas e grupos de estruturas opressoras. Com características multidimensionais, esse conceito perpassa a filosofia, a sociologia, a educação e a política. Seu significado remete à ideia de libertação de condições de dominação, seja no plano individual ou grupal e permanece um ideal para a justiça social, exigindo reflexão crítica e ação coletiva. Na contemporaneidade, o termo ganha novos contornos em discussões sobre direitos humanos, pedagogia crítica e movimentos identitários.

Refletindo e debatendo o tema, este ensaio teórico explora, em visão panorâmica, suas bases filosóficas, desde o Iluminismo até as teorias críticas contemporâneas, analisando como pensadores como Immanuel Kant (1724-1804), Karl Marx (1818-1883), Jürgen Habermas (1929) e Paulo Freire (1921-1997) abordam a conceituação de emancipação.

2. A emancipação em Immanuel Kant: Autonomia, Razão e Iluminismo

Immanuel Kant², no século XVIII, associou a emancipação ao uso público da razão, a partir de uma conceituação multifacetada, abrangendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas. Ela não se reduz à simples libertação de opressões externas, mas exige uma transformação interna na qual o indivíduo assume a responsabilidade de pensar e agir racionalmente. Isso significa dizer que o conceito de emancipação está intrinsecamente ligado ao seu projeto filosófico iluminista, no qual a razão assume um papel central na libertação humana das amarras da tradição, da superstição e da heteronomia. Em *O que é o Esclarecimento?* (2005),

2 - Foi um dos mais importantes filósofos da História e o principal pensador do Iluminismo alemão. Sua obra revolucionou a Filosofia, influenciando praticamente todas as correntes posteriores, desde a ética até a teoria política e a epistemologia. Ele é conhecido por sua filosofia crítica, que busca investigar os limites e possibilidades da razão humana.

Kant define o Iluminismo como:

Kant associa a emancipação à autonomia da vontade. Enquanto a heteronomia submete o indivíduo a leis externas (como costumes ou autoridades), a autonomia é a capacidade de legislar para si mesmo com base no imperativo categórico, ou seja, "Age apenas segundo uma máxima que possas querer que se torne uma lei universal." (Kant, 2007, p. 177). Desse modo, entende a emancipação não apenas como uma liberdade política, mas, sobretudo, como uma conquista intelectual e moral, na qual o indivíduo se torna capaz de guiar-se por sua própria razão. Assim, a emancipação exige coragem para questionar dogmas e autoridades, constituindo-se como um processo de autonomia intelectual, ou seja, a verdadeira emancipação exige tanto o exercício crítico da razão quanto a adesão a princípios éticos universais.

“ A saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.


(KANT, 2005, p. 133). ”

A filosofia kantiana oferece uma fundamentação robusta para a ideia de que a verdadeira emancipação só é possível por meio da autonomia da razão e do compromisso com princípios universais, projeto que permanece relevante para discussões contemporâneas sobre democracia, educação e direitos humanos. A emancipação, nesse sentido, consiste na superação da passividade intelectual e na coragem de pensar por si mesmo.

No entanto, Kant reconhece que essa liberdade exige condições sociais e políticas específicas: o uso público da razão deve ser irrestrito, enquanto o uso privado (em funções institucionais específicas) pode ser limitado para manter a ordem. Embora Kant não defenda uma revolução violenta, sua filosofia abre caminho para uma concepção de emancipação política baseada no republicanismo e no direito cosmopolita. Em *À paz perpétua: um projeto filosófico* (2004), ele argumenta que a liberdade civil só é possível em um Estado que garanta direitos iguais e permita o debate público racional. A emancipação política, assim, depende de instituições que assegurem a liberdade de pensamento e a participação cidadã, sempre dentro de um quadro legal que evite o arbítrio.

Kant também relaciona a emancipação ao processo educacional. Em *Sobre a pedagogia* (2010), ele defende que a educação deve formar





indivíduos autônomos, capazes de julgar criticamente e agir moralmente. A emancipação intelectual, portanto, começa na formação do sujeito, preparando-o para o exercício pleno da cidadania.

3. A emancipação em Karl Marx - Trabalho, Luta de Classes e Revolução

Enquanto a filosofia iluminista defendia a emancipação como liberdade jurídica e intelectual, Karl Marx³ radicaliza o conceito, argumentando que a verdadeira libertação humana só pode ocorrer com a transformação material das condições de vida. Para Marx, a emancipação política (como a conquista de direitos formais) é insuficiente enquanto persistirem a exploração econômica e a alienação do trabalho.

A concepção marxista de emancipação⁴ permanece relevante em um mundo marcado por desigualdades extremas, precarização do trabalho e crises ambientais causadas pela lógica do capital. Enquanto o liberalismo celebra liberdades formais, Marx nos lembra que a verdadeira liberdade exige a transformação radical das estruturas materiais. Seu projeto emancipatório não se limita a reformas, mas aponta para uma ruptura revolucionária, na qual o controle coletivo sobre a produção permita que os seres humanos, finalmente, sejam donos de seu próprio destino.

Ao contrário das concepções liberais de liberdade, Karl Marx entende a emancipação como a superação real das estruturas de dominação econômica e social, que só pode ser alcançada através da abolição da propriedade privada e da divisão de classes. Ou seja, Marx redefine a emancipação a partir de uma crítica ao capitalismo, propondo que a libertação real exige a superação da propriedade privada, do Estado burguês e da divisão entre capital e trabalho.

3- Filósofo, Economista, Sociólogo e Revolucionário alemão, cujas ideias transformaram o mundo e continuam a influenciar debates políticos, econômicos e sociais até hoje. Junto com Friedrich Engels, desenvolveu o materialismo histórico e a crítica ao capitalismo, tornando-se o principal teórico do socialismo científico e inspiração para movimentos revolucionários globais.

4 - Tom Bottomore, no Dicionário Marxista (1988, p.123), delimita o conceito de emancipação em estreita vinculação com a concepção de liberdade. Na perspectiva liberal, trata-se da "ausência de interferência ou, ainda especificamente, de coerção. Sou livre para fazer o que os outros não me impedem". Entretanto, destaca que "o marxismo é herdeiro de uma concepção mais rica e mais ampla de liberdade como autodeterminação que tem origem no pensamento de filósofos como Spinoza, Rousseau, Kant e Hegel". Bottomore (1988, p. 124) afirma ainda que, "Os marxistas tendem a ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos da emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma forma de associação digna da condição humana".

Em *Sobre a Questão Judaica* (2001), Marx distingue entre emancipação política (a conquista de direitos civis no Estado burguês) e emancipação humana (a superação da alienação econômica e social). Enquanto a primeira garante liberdades abstratas (como igualdade perante a lei), a segunda exige a destruição das bases materiais da opressão.

Marx critica a noção liberal de emancipação por ignorar que, no capitalismo, o trabalhador permanece escravizado pelas relações de produção, mesmo que seja formalmente "livre". A verdadeira liberdade, portanto, só pode existir em uma sociedade sem classes. Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2004), Marx desenvolve sua teoria da alienação, mostrando como o trabalhador é despossuído: a) do produto de seu trabalho, que é apropriado pelo capitalista; b) do ato de produzir, visto que o trabalho se torna uma atividade coercitiva; c) de sua essência humana, pois o trabalhador não se reconhece no que produz e, d) dos outros trabalhadores, em face da concorrência que fragmenta a solidariedade.

A emancipação, nesse sentido, exige a reapropriação do trabalho e a superação da lógica do capital, que transforma todas as relações em meras relações de troca. A revolução proletária não busca apenas redistribuir riquezas, mas abolir a própria estrutura que gera a exploração. No *Manifesto Comunista*:

Diferentemente das revoluções burguesas, que substituíram uma forma de dominação por outra, a emancipação proletária visa uma sociedade sem classes, na qual o Estado e o capital deixem de existir como instrumentos de opressão. Nessa sociedade, o trabalho não seria mais uma obrigação alienada, mas uma expressão livre da criatividade humana, e a emancipação seria completa, pois os indivíduos não estariam mais submetidos à escassez artificial imposta pelo capitalismo.

Os proletários não têm nada a perder, a não ser seus grilhões. Têm um mundo a ganhar.

(Marx, 2010, p. 78)

Karl Marx desloca o debate da esfera individual para a coletiva, vinculando a emancipação às condições materiais de existência. Em *A Questão Judaica* (2001), ele distingue entre emancipação política (igualdade formal perante o Estado) e emancipação humana (superação da alienação e da exploração capitalista). Para Marx, a





verdadeira emancipação só ocorrerá com a transformação radical das estruturas econômicas.

4. A Emancipação em Jürgen Habermas - Razão, Comunicação e Esfera Pública

O conceito de emancipação no pensamento de Jürgen Habermas⁵, destaca sua relação com a teoria do agir comunicativo, a esfera pública e a razão deliberativa. A concepção habermasiana de emancipação vai além da crítica negativa, propondo uma reconstrução da razão como fundamento para a democracia deliberativa. Seu enfoque no agir comunicativo oferece um caminho para repensar a liberdade não apenas como ausência de dominação, mas como participação ativa em processos discursivos.

Habermas reformula a noção de emancipação, vinculando-a não apenas à libertação de estruturas opressivas, mas também à construção de uma racionalidade comunicativa capaz de fundamentar uma sociedade democrática e inclusiva, ou seja, “a emancipação consiste na realização da razão comunicativa, que permite aos indivíduos coordenarem suas ações por meio do entendimento mútuo, livre de coerção” (Habermas, 1984, p. 522).

Examina-se como sua crítica à razão instrumental e sua defesa de uma ação comunicativa oferecem bases para a emancipação social e política. A atualidade de Habermas reside em sua capacidade de articular emancipação com desafios contemporâneos, como a crise da democracia, a fragmentação da esfera pública e os novos autoritarismos. Isto significa afirmar que, “a esfera pública só cumpre sua função emancipatória quando assegura a todos os cidadãos iguais oportunidades de participação no discurso racional” (Habermas, 1984, 122).

A emancipação, no pensamento de Jürgen Habermas, é um conceito central que articula sua crítica social com uma proposta de reconstrução da racionalidade moderna.

5- Um dos mais importantes filósofos e sociólogos contemporâneos, principal representante da segunda geração da Escola de Frankfurt e um dos grandes nomes da Teoria Crítica. Seu trabalho abrange filosofia política, ética, teoria da comunicação e sociologia, com contribuições fundamentais para a democracia deliberativa, a esfera pública e a racionalidade moderna.



Diferentemente da primeira geração da Escola de Frankfurt⁶, que via a razão instrumental como fonte de dominação, Habermas busca resgatar o potencial emancipatório da razão por meio da comunicação e do entendimento mútuo.

Habermas herda da Teoria Crítica a preocupação com as formas de dominação na sociedade moderna. No entanto, enquanto Adorno e Horkheimer viam a razão como intrinsecamente instrumentalizada (levando ao controle e à burocratização), Habermas propõe uma distinção entre: razão instrumental, orientada para o controle e a eficácia (presente no sistema econômico e administrativo) e o agir comunicativo, baseado no entendimento intersubjetivo, no diálogo e na busca do consenso.

Habermas retoma o conceito de esfera pública, do livro *Mudança Estrutural da Esfera Pública*, como um espaço onde cidadãos podem debater questões comuns de forma racional e igualitária. A emancipação está vinculada à revitalização dessa esfera, ameaçada pela colonização do mundo da vida pelos sistemas econômicos e estatais. Resumindo: "a colonização do mundo da vida pelo sistema econômico e administrativo é o maior obstáculo à emancipação moderna" (Habermas, 1984, p. 489).

Para que a emancipação seja possível, é necessária a inclusão discursiva, na qual todos os afetados por uma norma devem poder participar de sua discussão e liberdade comunicativa, que trata da ausência de distorções sistemáticas, como manipulação midiática ou desigualdades estruturais.

Habermas também associa a emancipação a processos de aprendizagem social. Em *Teoria da Ação Comunicativa* (2012), ele argumenta que as sociedades evoluem através da reflexão crítica sobre seus pressupostos normativos: "normas só são válidas quando aceitas por todos os afetados em um discurso livre e igualitário" (Habermas, 2012, p. 75). A emancipação ocorre quando os indivíduos superam dogmas e tradições não questionados, avançando para estágios mais reflexivos de interação.

6 - A Escola de Frankfurt, especialmente Jürgen Habermas e Axel Honneth, amplia o conceito, incorporando dimensões comunicativas e reconhecimento intersubjetivo. Habermas argumenta que a emancipação depende de uma esfera pública democrática, onde o diálogo racional prevaleça sobre a dominação. Honneth, por sua vez, enfatiza a luta por reconhecimento como base para a emancipação social.



5. A Emancipação em Paulo Freire - Educação Libertadora e Conscientização

O conceito de emancipação, no pensamento de Paulo Freire⁷, destaca sua relação com a educação libertadora, a conscientização e a práxis transformadora. Freire entende a emancipação não apenas como libertação de estruturas opressivas, mas como um processo dialógico de construção da autonomia e da criticidade. Sua pedagogia crítica propõe uma ruptura com modelos bancários de educação, defendendo uma aprendizagem que promova a leitura do mundo e a ação política.

Paulo Freire é um dos pensadores mais influentes da educação no século XX, cuja obra transcende o campo pedagógico para dialogar com a filosofia política, a sociologia e a teoria crítica. Seu conceito de emancipação está intrinsecamente ligado à educação como prática da liberdade, na qual o processo de aprendizagem não se limita à transmissão de conhecimentos, mas se torna um ato político de libertação.

Paulo Freire redefine a emancipação como um processo contínuo de libertação pela educação crítica, no qual os oprimidos assumem seu papel como agentes históricos. Sua obra desafia educadores e militantes a repensarem práticas pedagógicas e políticas, mostrando que a verdadeira emancipação só ocorre na luta coletiva por uma sociedade mais justa. A pedagogia freireana permanece relevante em debates sobre educação popular, por meio de projetos comunitários que combatem a exclusão, dos movimentos sociais, das lutas por direitos humanos e justiça social e da tecnologia e educação, como forma de evitar que a digitalização reproduza desigualdades.

Freire critica o modelo de educação bancária, no qual o educador deposita conteúdos nos educandos, tratando-os como receptáculos passivos, ou seja, “a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdos (Freire, 1983, p.83).

Essa prática reforça relações de dominação, pois: desumaniza o educando, negando sua capacidade de pensar criticamente e reproduz a opressão, mantendo estruturas sociais injustas.

7 - Educador, filósofo e pedagogo brasileiro, reconhecido internacionalmente por suas contribuições revolucionárias para a educação popular e a pedagogia crítica.




Em contrapartida, Freire propõe a educação libertadora, que é dialógica, por ser baseada no diálogo horizontal entre educador e educando; problematizadora da realidade, ao incentivar a crítica às condições sociais e promotora da autonomia, visto que o educando se torna sujeito de sua própria aprendizagem. Para ele, a verdadeira aprendizagem ocorre quando o educando se reconhece como sujeito histórico, capaz de transformar sua realidade. A conscientização é o processo central dessa emancipação, envolvendo: diálogo horizontal entre educador e educando, contextualização crítica do conhecimento e ação-reflexão-ação como método de intervenção no mundo. Essa abordagem influenciou movimentos de educação popular e políticas públicas em diversos países.

A conscientização é um conceito-chave em Freire, referindo-se ao processo pelo qual os oprimidos percebem as estruturas de dominação e agem para transformá-las. Não se trata de uma simples "tomada de consciência", mas de um ato político-pedagógico que envolve a leitura do mundo, ou seja, compreender a realidade além do senso comum, o reconhecimento da opressão, por meio da identificação dos mecanismos de exclusão e o compromisso com a mudança, como forma de agir coletivamente para superar injustiças.

Freire argumenta que a verdadeira emancipação só ocorre quando os indivíduos deixam de ser objetos da história para se tornarem sujeitos dela. Para Freire, a emancipação não é um estado passivo, mas uma práxis – a união entre teoria e prática, pois “não há verdadeira palavra que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.” (Freire, 1983, p. 102). Isso significa que a reflexão crítica deve levar à ação transformadora, a educação emancipatória, por sua vez, é coletiva e solidária e, a mudança social, exige engajamento político.

Segundo Paulo Freire, a prática educativa pode ser libertadora ao promover uma educação dialógica, crítica e participativa, que respeite a cultura e os conhecimentos prévios dos educandos. Essa abordagem busca formar sujeitos conscientes, capazes de refletir sobre sua realidade e transformá-la, combatendo a opressão e promovendo a emancipação humana.

A prática educativa libertadora envolve a construção coletiva do saber, na qual educador e educando aprendem mutuamente. Freire



destaca que a educação deve ser ética, pautada no respeito à autonomia do educando e na valorização de sua experiência de vida. Além disso, ela deve estimular a participação ativa, a criticidade e a responsabilidade social e política, contribuindo para a democratização da sociedade.

Apesar de seu potencial transformador, a emancipação enfrenta obstáculos na atualidade, tais como: a cooptação pelo neoliberalismo, a partir da ideia de "libertação individual", que é frequentemente reduzida a consumo e meritocracia, esvaziando seu sentido coletivo; a crise da esfera pública, através da fragmentação social e das fake News, que dificultam o diálogo racional proposto por Habermas; e, da persistência de opressões estruturais, a exemplo do racismo, machismo e LGBTfobia, mostrando que a emancipação formal (leis) não garante a emancipação real.

6. Considerações Finais

O presente artigo aborda a Educação como um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, destacando o papel da emancipação no desenvolvimento de indivíduos críticos e autônomos.

A educação, enquanto processo formativo, não se limita à aquisição de saberes técnicos, mas deve visar à emancipação humana. Nesse sentido, filósofos e educadores como Kant, Marx, Habermas e Freire oferecem perspectivas fundamentais para compreender como a educação pode ser um caminho para a liberdade e a cidadania.

Karl Marx propõe que a emancipação só é possível com a transformação das condições materiais, superando a exploração econômica e a alienação do trabalho. Marx defende uma ruptura revolucionária para alcançar uma sociedade sem classes.

Jürgen Habermas vincula a emancipação à comunicação e ao diálogo na esfera pública. Ele destaca a importância do agir comunicativo e da inclusão discursiva para construir uma sociedade democrática e livre de dominação.

Paulo Freire apresenta a educação libertadora como ferramenta para a conscientização e a práxis transformadora. Freire defende que a emancipação ocorre quando os oprimidos se tornam sujeitos históricos, capazes de transformar sua realidade por meio da ação coletiva.

Pode-se concluir que a emancipação é apresentada como um processo multidimensional, que vai além da libertação de opressões externas, exigindo mudanças internas, sociais e políticas. A análise comparativa demonstra que, apesar das diferenças teóricas, Kant, Marx, Habermas e Freire compartilham a ideia de que a educação deve ser um instrumento de libertação. Seja pela razão autônoma (Kant), pela luta de classes (Marx), pelo diálogo democrático (Habermas) ou pela pedagogia crítica (Freire), a educação cidadã exige uma postura ativa e transformadora.

A atualidade desses pensadores reside na urgência de uma educação que não apenas informe, mas forme cidadãos críticos e comprometidos com a justiça social. Nesse sentido, a Educação Cidadã, ao integrar princípios éticos, políticos e socioemocionais, é essencial para formar agentes de mudança e promover a emancipação em suas diversas dimensões.

Apesar dos avanços teóricos e práticos, o texto reconhece os desafios contemporâneos, como a resistência de sistemas educacionais tradicionais, desigualdades socioeconômicas e opressões estruturais. Ele conclui que a emancipação exige esforços coletivos e contínuos, envolvendo educação crítica, engajamento político e transformação das condições materiais e culturais.

As práticas pedagógicas emancipatórias representam, assim, um paradigma educacional que visa superar modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão passiva de conhecimentos, em favor de uma educação crítica, dialógica e transformadora. Tais práticas não são apenas métodos de ensino, mas projetos políticos de transformação. Seu maior legado é formar sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais democrática. Embora enfrentem obstáculos, sua urgência se renova em tempos de crescentes desigualdades e autoritarismos.

Por tudo isso, o artigo reforça que a ideia de emancipação — seja intelectual, política ou social — é essencial para construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, destacando o papel central da educação nesse processo como um caminho promissor para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.





REFERÊNCIAS

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse** In: Escola de Frankfurt. Os Pensadores, XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo**. v.1 – Racionalidade da ação. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**. Tradução de Flávio R. Kothe. São Paulo: Tempo brasileiro, 1984.

KANT, Immanuel. **À paz perpétua: um projeto filosófico**. Tradução de Alexandre Hahn. São Paulo.: Editora da UNESP, 2004.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. Sorocaba: Editora Nova Cultural, 1999.

_____. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Campinas: Edições 70, 2007.

_____. **Resposta à Pergunta: O que é o Esclarecimento?** Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Editora Boitempo, 2004.

_____. **Sobre a Questão Judaica**. Tradução de Nelio Schneider. São Paulo: Editora Boitempo, 1843.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.





POLO CERRO LARGO EM MOVIMENTO:

Planos que Transformam

AUTORES

Sandra Vidal Nogueira

Responsável Técnica e professora do Polo Cerro Largo, RS – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Serli Genz Bolter

Professora do Polo Cerro Largo, RS.

Edemar Rotta

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PGDPP) e professor do Polo Cerro Largo, RS – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Cleber Magalhães Tobias

Tutor Presencial do Polo Cerro Largo, RS – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

POLO CERRO LARGO EM MOVIMENTO: Planos que Transformam

1. Introdução

O Curso de Aperfeiçoamento em Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul no Polo de Cerro Largo, RS foi realizado no período compreendido entre os dias 27 de setembro de 2024 e 15 de março de 2025. O Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP), sob a Coordenação do Professor Dr. Edemar Rotta, deu o suporte necessário para a estruturação da equipe docente. Esta foi formada pelo coletivo de 8 (oito) professores(as): Edemar Rotta, Serli Genz Bolter, Cláudia Jussara Harlos Heck, Lizandra Andrade Nascimento, Sandra Vidal Nogueira, Jéssica Thaise Baumgarten, Gabriela Felden Scheuermann e Patricia Jablonski. O tutor presencial foi o professor Cleber Magalhães Tobias.

Campus Seminário da
UFFS,
em Cerro Largo.

Fonte: Acervo de
registros fotográficos do
Polo



O cronograma de trabalho foi integralmente cumprido conforme proposto e as atividades presenciais aconteceram nas dependências da Universidade Federal da Fronteira, Campus de Cerro Largo, na sala 11, da Unidade Seminário, localizada na Cidade de Cerro Largo, RS, Rua Major Antônio Cardoso, nº 590, Bairro Centro.

Para o Polo de Cerro Largo inscreveram-se 12 (doze) cursistas, respectivamente dos seguintes Municípios, do RS: Bossoroca (1), Cerro Largo (2), Ijuí (1), Rolador (1), Roque Gonzales (1), Santa Rosa (2), Santo Ângelo (3), Santo Cristo (1). Concluíram o curso 6 (seis) cursistas, provenientes dos seguintes municípios do RS: Rolador (1), Roque Gonzales (1), Santa Rosa (1), Santo Ângelo (2), Santo Cristo (1). São eles (as): Denise de Almeida Machado, Lilia Saldanha de Souza, Marcelo Ordesto Rodrigues, Matheus Nonnemacher Büttenbender, Rosangela Seling Vorpapel e Viviane Batista Severo.



2. Os contornos pedagógicos emancipatórios dos planos de ação

Como resultado dos estudos desenvolvidos no referido curso, foram produzidos 6 (seis) Trabalhos Finais (TF), no formato de “planos de ação” autorais, a saber: Denise de Almeida Machado, Lilia Saldanha de Souza, Marcelo Ordesto Rodrigues, Matheus Nonnemacher Büttenbender, Rosangela Seling Vorpapel e Viviane Batista Severo.



Fonte: Acervo de registros fotográficos do Polo

Estes TF tiveram como foco o atendimento de demandas das comunidades escolares, curriculares e afins dos seguintes municípios, do Rio Grande do Sul: Rolador, Roque Gonzales, Santa Rosa, Santo Ângelo e Santo Cristo. O período contemplado nos Planos de Ação para execução tem previsão entre os meses de fevereiro e até dezembro de 2025. Estes versaram sobre os seguintes campos temáticos de atuação:

- a) Educar para a Democracia: um plano de ação sobre educação cidadã para escolas de educação básica. Autora: Denise de Almeida Machado;
- b) Práticas pedagógicas integradas de cidadania e diversidade em instituições escolares e equipamentos públicos. Autora: Lilia Saldanha de Souza;
- c) Trilhas de conhecimentos e saberes em diálogos multirreferenciais sobre Direitos Humanos. Autor: Marcelo Ordesto Rodrigues;
- d) Construindo Cidadania: Plano de Ação para empoderamento juvenil através da Educação. Autor: Matheus Nonnemacher Büttenbender;
- e) Itinerários formativos de Educação em Cidadania e Direitos Humanos e suas possibilidades na matriz curricular da Educação Básica. Autora: Rosangela Seling Vorpapel;
- f) Educação para a paz e a centralidade da construção de uma cidadania ativa no ambiente escolar de crianças e jovens. Autora: Viviane Batista Severo.



Todo esse movimento ora desencadeado pelos Planos de Ação acima referendados tem como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais).

Torna-se, assim, urgente a construção de propostas educativas com uma intencionalidade político-pedagógica que atenda às reais necessidades dos educandos, considerando-se as dificuldades, vulnerabilidades, diferenças, diversidades e que favoreça o efetivo aprendizado de todos. Em face disto, o trabalho com direitos humanos, concebido a partir de um plano de ação, requer a adoção de uma perspectiva plural, ou seja, reconhecer e valorizar a diversidade de vozes, experiências e demandas presentes na sociedade, garantindo que nenhum grupo seja excluído ou silenciado.

Desse ponto de vista, os TF partem do pressuposto de que um plano de ação de direitos humanos deve, acima de tudo, ser capaz de sensibilizar e humanizar, por sua própria trajetória metodológica, para além dos conteúdos, a abordagem de temas dos mais variados, que convergem para a finalidade última do estudo, ou seja, o potencial de humanidade que habita em nós.

São objetivos gerais:

- a) Reconhecer a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do processo educativo, fazendo-a permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e de avaliação discente e institucional, e todo o cotidiano escolar;
- b) Assegurar a presença da perspectiva dos Direitos Humanos no planejamento das ações educativas, articulando suas metas aos objetivos e seus fundamentos às estratégias metodológicas, com ampla consideração do contexto comunitário e escolar.

Com a gestão democrática, a intencionalidade é a construção, pela participação, de um projeto educativo com qualidade social, transformador e emancipatório. A escola, em seu tempo-espço, deve garantir o exercício dos direitos humanos, na formação de sujeitos históricos, políticos e sociais, com princípios coletivos de democracia, solidariedade, tolerância, justiça social e humanização.



Fonte: Acervo de registros fotográficos do Polo

Nesse sentido, o público destinatário dos Planos de Ação contemplados neste Curso, a partir do Polo, evidencia alguns coletivos, citados na sequência.

No Município de Santo Ângelo, RS: Professores da rede de ensino e profissionais técnicos que atuam em instituições escolares e equipamentos públicos na cidade de Santo Ângelo, localizada na Região das Missões, no Estado do Rio Grande do Sul. Direcionado a docentes das escolas municipais, estaduais e particulares de Santo Ângelo, especialmente aquelas envolvidas com práticas pedagógicas voltadas à cidadania, diversidade e direitos humanos. Os servidores de equipamentos públicos e programas sociais serão abrangidos pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) de Santo Ângelo, que atendem famílias em situação de vulnerabilidade e risco social, e pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) do município, que presta serviços de saúde mental e apoio psicossocial. Conselho Tutelar e demais órgãos de proteção dos direitos humanos, atuantes na cidade. Organizações da sociedade civil, entidades comunitárias e demais instituições locais comprometidas com a promoção da cidadania e dos direitos humanos, incluindo técnicos e profissionais de assistência social, saúde e proteção social, através dos assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e demais agentes da rede socioassistencial do município.

No Município de Santo Cristo, RS: Professores e estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire, na cidade de Santo Cristo/RS. A EMEF Paulo Freire conta com cerca de 470 educandos, 40 professores e 8 funcionários, abrangendo a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

No Município de Roque Gonzales, RS: Professores e estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio de Pádua que possui em seu currículo o componente de Educação em Cidadania e Direitos Humanos nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

No Município de Rolador, RS: Professores e estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa Isabel, na cidade de Rolador. A E.M.P.I conta com cerca de 70 educandos, 12 professores e 3 funcionários, abrangendo a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Para fins do mapeamento das territorialidades regionais, pretende-se realizar trabalhos de cartografia social, balizados pelo viés dialógico e participativo, assim como pela abordagem colaborativa, multissetorial e interdisciplinar.

Neste sentido, a metodologia participante, dialógica e prospectiva ganha centralidade. Tal metodologia serve de subsídio para o mapeamento territorial, tendo a Agenda 2030 como baliza e trata das técnicas e ferramentas específicas utilizadas para implementar o método.

As ferramentas e os recursos, pressupõem, desse modo, o uso de: tecnologias digitais, tais quais, plataformas de ensino online, redes sociais, ferramentas de design gráfico; Materiais digitais, como, cadernos em formato digital, guias de uso para educadores; espaços de diálogo, sendo, webinários.

Desse modo, os TF consideram um conjunto de aportes para as dinâmicas de trabalho. São eles:

- a)recursos investigativos (pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica, diagnóstico participativo, pesquisa-ação, dossiê);
- b)recursos literários (cordel, livro, letras de música, poesia);
- c)recursos impressos (notícias de jornais, imagens, fotojornalismo internacional, gráficos, revistas, textos didáticos, cartas, artigos);
- d)recursos sonoros (programa de rádio, gravação, música e canção);
- e)recursos informacionais (rede de informática, pesquisa em websites, interatividade, atividades a distância);
- f)recursos de fixação de conteúdos e construção de conhecimentos (leitura, fichamento, produção do conhecimento orientada, elaboração conceitual);
- g)recursos lúdicos (jogos pedagógicos).





Fonte: Acervo de registros fotográficos do Polo



Em termos metodológicos, a busca pela proposição de metodologias dinâmicas e ativas, participativas e com diversas formas de linguagens, pauta todas as propostas, na direção de processos e práticas pedagógicas de emancipação humana, construindo novos jeitos de viver, pensar e agir, entendendo a si mesmo e o outro. Três eixos ganham relevo, quais sejam: a implementação de oficinas socioemocionais; a formação de professores e especialistas, projetos de intervenção social e a consolidação da cultura de paz na escola e integração com a comunidade.

Assim, merecem destaque, ainda, algumas das metas propostas nos TF, que seguem abaixo relacionadas:

- a) Organizar o planejamento de práticas pedagógicas integradas, visando atender demandas de instituições escolares e afins;
- b) Elaborar um plano de estudos de Educação em Cidadania e Direitos Humanos para as turmas de Ensino Fundamental;
- c) Organizar os planos de ação do componente curricular Educação em Cidadania e Direitos Humanos para as turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental;
- d) Integrar temas de direitos humanos (igualdade racial, gênero, acessibilidade, meio ambiente) no planejamento dos componentes curriculares com foco na realização de projetos integradores e/ou interdisciplinares;
- e) Realizar uma Feira Cultural “Cidadania e Diversidade”, com exposição de trabalhos da comunidade, com caráter interdisciplinar;
- f) Criar um Fórum de natureza intercomunitária para fins de debate e encaminhamento de demandas;

- g) Estabelecer parcerias com famílias e movimentos sociais para ampliar o impacto das ações multirreferenciais;
- h) Garantir que os alunos sejam agentes ativos, atuando em projetos de protagonismo, na construção de uma escola democrática;
- i) Formação continuada de professores em Educação para Paz;
- j) Desenvolver habilidades de escuta ativa e empatia;
- k) Fortalecer a convivência pacífica e o respeito à diversidade;
- l) Desenvolver habilidades socioemocionais nos estudantes;
- m) Promover a participação cidadã e a democracia na escola;
- n) Alterar a cultura de padrões disfuncionais;
- o) Reduzir os casos de discriminações de toda ordem relatados;
- p) Reduzir casos de bullying, racismo, LGBTQIfobia e outras formas de violência.

Fonte: Acervo de registros fotográficos do Polo



Em síntese e para finalizar a exposição, os TF produzidos e socializados, por um lado, focalizam a promoção da inserção da Educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todas as trabalhadoras e trabalhadores em educação que atuam nas redes de ensino, no sistema prisional e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, envolvendo, em todos os casos, os(as) trabalhadores(as) docentes e não docentes, gestores(as) e comunidade escolar.

Por outro, potencializam as ações curriculares da Educação Básica, em todas as suas modalidades e temáticas, tanto presenciais quanto a distância, dentro da perspectiva da plena integração, em suas diretrizes, dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos, garantindo sua inserção nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, entre outros meios.





3. Considerações Finais

O relato feito, conceitual e circunstanciado, no presente documento, apresenta uma descrição vivencial e analítica sobre o trabalho desenvolvido no Curso de Aperfeiçoamento em Direitos Humanos, a partir do Polo de Cerro Largo, no período compreendido entre setembro de 2024 e março de 2025, envolvendo diretamente um coletivo de 15 (quinze) profissionais, sendo 8 (oito) docentes, 6 (seis) cursistas e 1 (um) tutor presencial.

Nessa perspectiva, ganha destaque no conjunto dos estudos as ações propostas, a promoção da cidadania e dos direitos humanos na Região das Missões. Merece destaque, por um lado, a contextualização sobre os desafios socioeconômicos, culturais e educacionais enfrentados por esta região de abrangência, dentre eles: o êxodo rural, as desigualdades sociais, a baixa densidade populacional e a necessidade de diversificação econômica. E, por outro, a importância da educação como ferramenta transformadora, especialmente no âmbito dos direitos humanos.

Os Trabalhos Finais (TF) desenvolvidos pelos cursistas refletem uma abordagem prática e emancipatória, com foco em demandas locais/regionais e na construção de propostas educativas que valorizem a diversidade, promovam a inclusão e fortaleçam a cidadania.

As metas e metodologias propostas nos planos de ação evidenciam um compromisso com a formação de sujeitos críticos e ativos, capazes de contribuir para a transformação social e a consolidação de uma cultura de paz. Ressaltam, também, a necessidade de superar desafios históricos e estruturais da região, como a falta de investimentos públicos e a concentração de riqueza, por meio de ações integradas e multissetoriais. A valorização do plurilinguismo, da diversidade cultural e da gestão democrática é apontada como elemento essencial para o desenvolvimento sustentável e a garantia de direitos.

Em síntese, o documento reforça, no arcabouço dos estudos nos diferentes eixos temáticos e no detalhamento dos Planos de Ação, a urgência histórica por iniciativas que articulem educação, direitos humanos e políticas públicas, promovendo impacto positivo nas comunidades locais e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

NOGUEIRA, Sandra Vidal. **Itinerários da Língua de Imigração Hunsruckisch e suas contribuições ao plurilinguismo na Região Sul do Brasil.** In.: PAZ, Demétrio Alves; BATISTA, Jeize de Fátima (Organizadores). Letras UFFS Cerro Largo 10 anos de ensino, pesquisa e extensão. Chapecó: Editora UFFS, 2021, p. 141-154.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; VERONESE, Osmar. **A face oculta do feminicídio: narrativas consolidadas pelo fenômeno cultural da misoginia.** In.: FEITOSA, Anny; FRANCESCHINI, Bruna; SILVA, Rogerio Borba da; BRITO, Rose Dayanne de. (Org.). Perspectivas de Direito Contemporâneo. 1 ed. Rio de Janeiro: FGB e Pembroke Collins, 2019, v. 08, p. 284-300.

ROTTA, Edeimar; LAGO, Ivann C; ROSSINI, Neusa. **Disputa pelo fundo públicomunicipal:** as políticas sociais na trajetória de duas décadas no Noroeste do Rio Grande do Sul. Textos & Contextos, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 495-510, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/27554> Acesso em: 13 jan. 2025.





EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:

**Refletir e escrever para construir possibilidades de
atuação no Noroeste Gaúcho**

AUTORES

Renan Santos Mattos

Doutor em História (UFSC), Estágio de Pós-doutorado em Educação (UFSM). Professor do Magistério Superior – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim. Ministrante no curso de aperfeiçoamento.

Douglas Santos Alves

Doutor em Ciência Política (UFRGS). Professor do Magistério Superior – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim. Ministrante no curso de aperfeiçoamento.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Refletir e escrever para construir possibilidades de atuação no Noroeste Gaúcho

O presente relatório apresenta breves considerações acerca dos direitos humanos e suas concepções, tendo como objetivo apresentar os resultados principais decorrentes da realização do curso de aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos (CEDH), especificamente das atividades desenvolvidas no polo Erechim, que foi desenvolvido no Campus Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Mesmo assim, a equipe organizadora, juntamente com a equipe operacional optou pela manutenção da realização do curso, inclusive no intuito de amenizar os efeitos decorrentes das enchentes que devastaram parte do território rio-grandense, causando muitos prejuízos financeiros e sociais à parte significativa da população. Evidentemente em situações de normalidade poderia ter sido desenvolvido de forma mais eficiente e até com melhores resultados, principalmente de participação dos cursistas.

Tais questões foram elementos centrais na construção, desenvolvimento pedagógico e elaboração dos Projetos de Ação do Curso de Aperfeiçoamento - Educação em Direitos Humanos do Polo Campus Erechim. O curso, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul e pela Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Jaguarão, teve como objetivo fomentar uma cultura de Direitos Humanos nas escolas do Estado do Rio Grande do Sul por meio da formação de professores que atuam na rede básica de ensino.

O CEDH do polo de Erechim foi frequentado por 11 cursistas oriundos de cinco municípios da região (Erechim, Passo Fundo, Getúlio Vargas, Cacique Doble e Sertão), dos quais 10 concluíram com aproveitamento. Os cursistas, desde o início, manifestaram certas aproximações e curiosidades com os temas desenvolvidos ao longo do curso, bem como ressaltaram a expectativa em torno do estudo da temática tendo em vista as possibilidades de qualificação profissional.



O curso de Educação em Direitos Humanos apresentou diferentes momentos em seu desenho curricular. O formato híbrido abarcou as atividades síncronas (seminários/ palestras) e assíncronas (leituras/ Propostas no ambiente virtual de aprendizagem - Moodle Institucional). Já os momentos presenciais compunham-se de aulas de debate, trocas de experiências e o trânsito em diferentes lugares da cidade de Erechim. O curso ocorreu tanto nos espaços da UFFS quanto no Arquivo Histórico Municipal de Erechim - Juarez Miguel Illa Font. Os momentos presenciais foram marcados por entusiasmo e encontros alegres sobre a temática dos direitos humanos.



Imagem 1- Atividade
Módulo VI
Fonte: arquivo pessoal
de cursista/ imagem
socializada no grupo de
WhatsApp

A construção do Plano de Ação, fundamental para a integralização das horas exigidas no curso, foi pautada pela inserção na escrita acadêmica em diálogo com princípios da Educação em Direitos Humanos. A sensibilização, a construção de problemas e delimitação de temas teve como recurso didático a escuta e debate da canção Solo le pido a Dios, composição de Leon Gieco, interpretada por Mercedes Sosa. O objetivo, naquele momento, era o promover o exercício de formulações de perguntas por parte dos(as) cursistas e estabelecer tomadas de consciência no sentido de “identificar as razões da necessidade do Plano de Ação (os fatores que determinam a necessidade de intervenção), os motivos (os fatores desencadeantes) e a importância (a relevância social das ações) de se promover uma cultura de Direitos Humanos” (Silva; Zenaide, 2016, p. 103)




A questão da construção de sujeitos de direitos conecta uma formação da consciência para “reforçar, no cotidiano, através de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera jurídica e política” (Candau; Sacavino, 2013, p. 63). Por fim, o empoderamento articula tanto no aspecto individual como coletivo, de modo a promover a consciência da dignidade humana, a participação cidadã e a luta contra as opressões, as desigualdades e as violências.

Além disso, as proposições de uma educação crítica, de viés popular e com ênfase na autonomia dos sujeitos orientaram a construção do Projeto de Ação de Educação em Direitos Humanos. Enquanto processual, a Educação em Direitos Humanos prima pela participação, por isso, a utilização de diferentes linguagens como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos, etc., embasam a prática educativa. Além disso, oficinas, debates, leituras e o diálogo dimensionam a experiência ética, estética e política em torno de uma Educação em Direitos Humanos a partir dos sujeitos. Ou seja, a sala de aula é a expressão das vivências desses direitos (Candau; Sacavino, 2013).

Após esse delineamento teórico, os(as) cursistas do polo Erechim debruçaram-se sobre a delimitação do tema, a construção dos objetivos, metodologia e as ações do Plano de Ação. Sumariamente, os(as) cursistas foram convidados a delinear os princípios teóricos e metodológicos da Educação em Direitos Humanos com as especificidades de seus contextos de atuação profissional. Portanto, a construção do Plano de Ação estabeleceu “um conjunto de ações educativas planejadas e articuladas com o objetivo de promover a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos, considerando o contexto local”. (Silva; Zenaide, 2016, p. 101). Os(as) cursistas foram inspirados a pensar a sua realidade com base nas problemáticas de Vera Candau. Em virtude das dificuldades enfrentadas ao final do curso, as socializações dos Planos de Ação ocorreram de forma remota em sessões de comunicação e comentários dos projetos realizados.

Portanto, as apresentações dos(as) cursistas detalharam o posicionamento ético e político em relação às violações da dignidade, às injustiças e às vulnerabilidades de direitos presentes no cotidiano. As falas, inquietações e as escritas, nesses dias, expressam as experiências da história de vida e profissional de seus autores. Portanto, a diversidade de atuação profissional dos(as) cur-



sistas implica em proposições e posicionamentos de luta contra as violações de direitos humanos, conforme a cidade, a escola e o diagnóstico dos diferentes contextos culturais e históricos a que pertencem.

Defendemos, nesse processo, o Plano de Ação escrito enquanto registro e ato de resistência. Sueli Salva et. al (2022, p. 7), ao dimensionar o ato político da escrita, explicam que “escrever, neste caso, se institui como ato de rebeldia, de resistência contra o desaparecimento do vivido, tal como interpretado pelo nosso olhar e nossa escuta. Escrever se torna uma forma de deixar marcas no mundo, gesto de denúncia e convite para olhar”.

A UFFS tem abrangência em 223 municípios do Rio Grande do Sul, em 131 de Santa Catarina e, no Paraná, em 42 municípios. Nesse sentido, ao questionar o elitismo da Educação Superior, a UFFS é concebida como um projeto coletivo inaugural, pois decorre “de um permanente diálogo entre os atores sociais (sociedade civil), os gestores públicos e as lideranças políticas (Estado)” (Trevisol, 2014, p. 350).

Diante do exposto, passamos a discorrer sobre o recorte da escrita dos Planos de Ação enquanto ato de resistência. Entendemos, portanto, essa escrita como posicionamento político de defesa dos Direitos Humanos. As temáticas dialogam com as experiências de quem problematizou, teorizou e estabeleceu um Plano de Ação em Educação em Direitos Humanos. As questões indígenas, os direitos das mulheres, a luta contra a violência e a construção de uma cultura da paz mesclaram-se à garantia de direito à educação, à dignidade humana e à necessidade de enfrentar os mecanismos de negação de direitos presente na sociedade capitalista. Logo, permitem pensar essa ação criativa e esperançosa de quem escreve e se posiciona ao longo do processo formativo do Curso de Aperfeiçoamento.

Desse modo, o empoderamento e a participação dos diferentes grupos sociais representa o ponto comum do primeiro bloco de propostas. Ao tratar da Educação de Jovens e Adultos - EJA- Direito, Sonho e Conquista, Dilamar Bombarda esmiuçou sua preocupação em torno do direito à Educação, em especial de jovens trabalhadoes(as) em percurso educacional com distorção de idade escolar, sendo que o objetivo “é reafirmar o direito à educação, co-

mo direito humano fundamental, para aqueles e aquelas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola regular em idade certa” (Ba, 2025). Metodologicamente, a proposta constitui-se, principalmente, de escritas de cartas abertas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, rodas de conversas com a comunidade da Escola Sylvio Dal Moro, na cidade de Cacique Doble, no intento de consolidar a luta pelo direito à Educação e a qualidade de Ensino como fundamentos dos direitos de jovens e crianças. Ele ainda situa seu trabalho como parte do enfrentamento às políticas de fechamento de escolas e uma proposição de conscientização de defesa da escola.

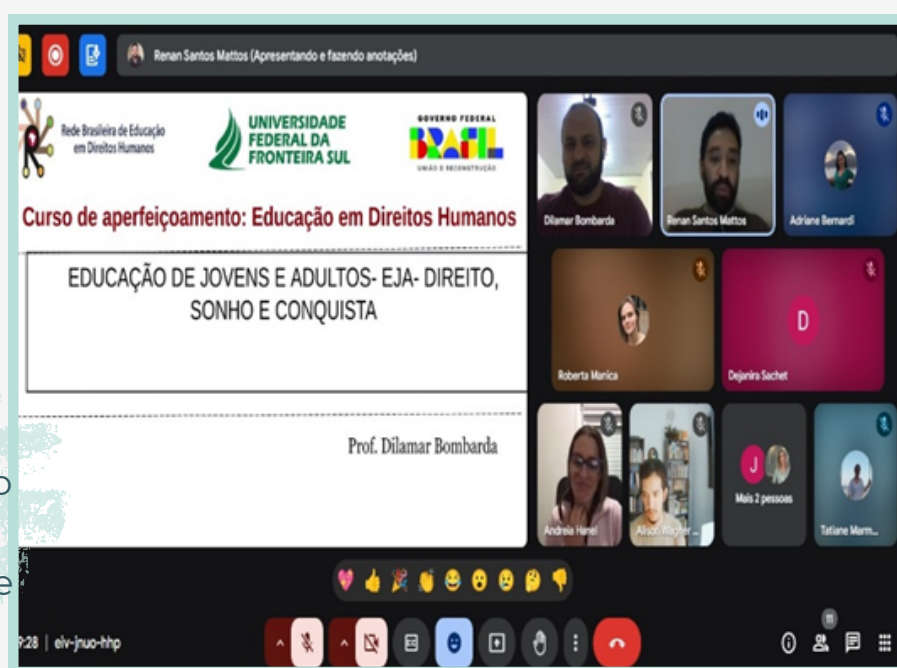


Imagem 2-
Plano de Ação
EJA
Fonte: Tatiane
de Oliveira

O segundo trabalho tematiza a questão dos direitos das mulheres e o acesso a cargos eletivos. A proposta da prof. Dejanira Salette Sachet Bocalon parte do diagnóstico das desigualdades de gênero e o acesso a cargos eletivos na cidade de Sertão-RS. Com o título A luta por direito das mulheres e os cargos eletivos no município de SERTÃO/RS, a ênfase da professora é problematizar e conhecer a luta por direitos por parte das mulheres, bem como o debate sobre a presença das mulheres em cargos eletivos no intuito de problematizar os mecanismos de opressão de gênero que implicam na baixa candidaturas de mulheres em Sertão. Com ênfase no diálogo, entrevistas com vereadoras eleitas na cidade e a mobilização coletiva da comunidade escolar, Dejanira convida a pensar na luta por direitos humanos como uma construção capaz de emancipar os grupos e sujeitos invisibilizados na sociedade.



Imagem 3- A Luta por direito das mulheres e os cargos eletivos
Fonte: Tatiane de Oliveira

O Plano de Ação da Professora Roberta Teresa Manica, intitulado Um diálogo educativo entre os Direitos Humanos e a Escola: tudo começou na sala de aula, aborda os direitos da criança. Ao orbitar a relação didática em Direitos Humanos e a defesa dos direitos da criança, a proposta envolveu estudantes e professores(as) do 4º Ano dos anos iniciais da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Caruso na intenção de construir uma consciência sobre os direitos das crianças. A metodologia do projeto organizou-se a partir do estudo de gibis, de rodas conversas com a comunidade e a ênfase na relação entre Escola, família e Estado com o objetivo de estabelecer os compromissos de proteção dos direitos das crianças. Assim, Roberta enfatiza a potencialidade da criança como sujeito de direitos e engajada a construir compreensões sobre o significado desses direitos.

Imagem 4- Direitos da criança
Fonte: Tatiane de Oliveira



Com a temática sobre os direitos indígenas, Adriane Bernardi intitulou o seu trabalho com o problema que buscava entender: A luta dos povos indígenas por seus direitos, promover a valorização de suas culturas e destacar sua relevância na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao elencar propostas didáticas, Adriana defende a importância da temática indígena nas escolas de modo a romper com estereótipos e visões preconceituosas, mobilizando a conscientização da luta por direitos dos grupos indígenas como parte fundamental da história do Brasil. Além disso, o projeto viabiliza pensar os direitos humanos e os direitos indígenas como fruto das lutas e das mobilizações coletivas. Em diferentes momentos, como rodas de conversa, leituras, debates, Adriane reafirma seu posicionamento da defesa da luta dos Povos Indígenas em torno da justiça e uma sociedade plural, elementos mobilizadores de sua atuação enquanto docente da Educação Básica.

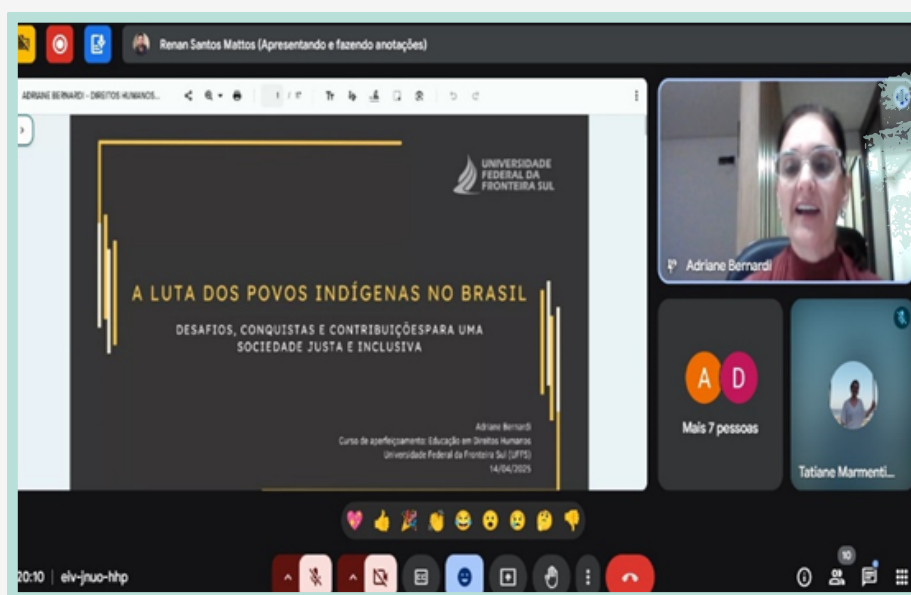
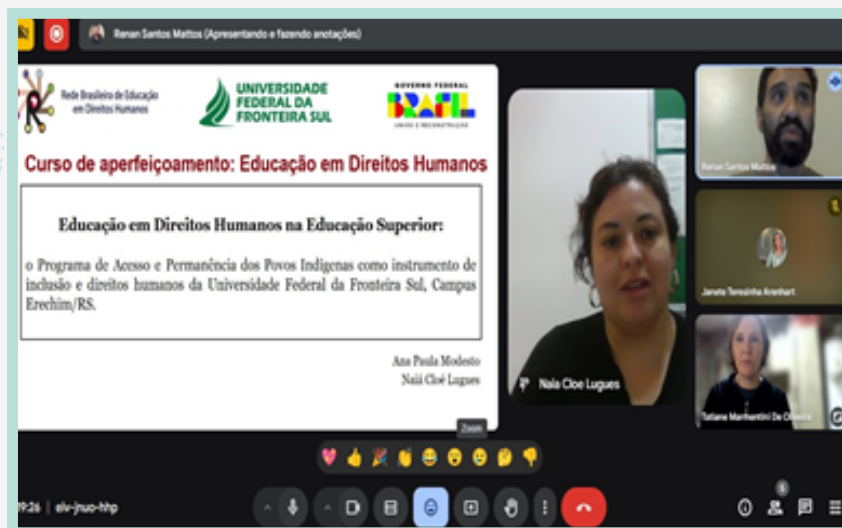


Imagem 5-
Direitos
Indígenas
Fonte: Tatiane de
Oliveira

A temática indígena e a Educação Superior foram objetos de reflexão de Naia Cloe Lugues e Ana Paula Modesto. Enquanto servidoras públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, a atividade profissional motivou a construção de Planos de Ação voltados a questionar os estereótipos e preconceitos presentes na cidade de Erechim - RS. O Plano em questão aponta para a construção de rodas de conversas, leituras, mesas de debate que concretizem a inclusão e os direitos de estudantes indígenas na Universidade Federal da Fronteira, com ênfase no acesso e permanência dos(as) discentes indígenas.

Imagem 6- Direitos Indígenas e a Educação Superior
Fonte: Tatiane de Oliveira



As desigualdades de direitos, o enfrentamento contra os mecanismos de opressão e de violência conectam o segundo bloco de trabalhos desenvolvidos. Nesse sentido, o trabalho voluntário e a experiência profissional de Janete Teresinha Arenhart e Jurete Vizioli Schmidt mobilizaram a construção da proposta em torno dos direitos humanos e do acesso à dignidade. Como voluntárias na Instituição Cáritas, desenvolvem estratégias integradas para combater a pobreza quanto às ações de acesso aos direitos básicos, no Bairro Monte Claro, localizado no município de Getúlio Vargas - RS. Com proposições educativas cidadãs, de assistência social e de geração de renda no intuito de enfrentar a situação de pobreza, de desigualdade social e de vulnerabilidade, Jurete e Janete destacam-se pelo esforço de articular teoria e prática, bem como o compromisso das instituições não-governamentais no enfrentamento das violações de direitos, bem como para combater a pobreza e promover a inclusão social.

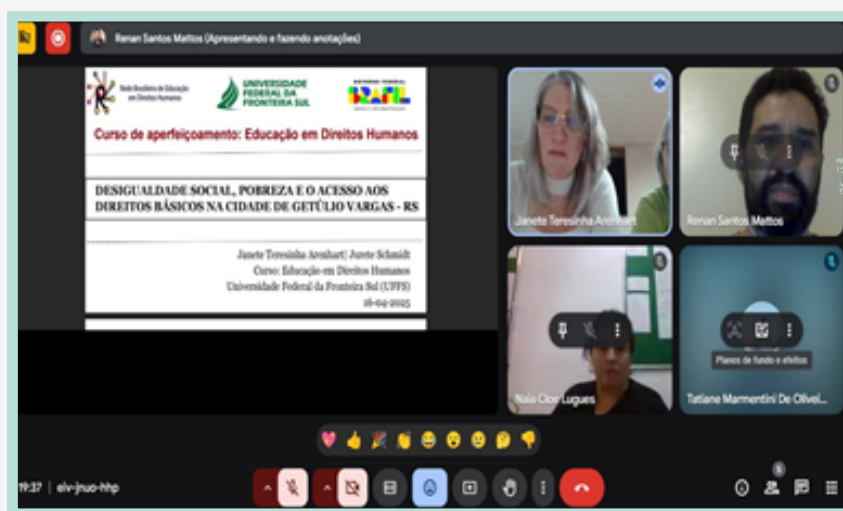


Imagem 7- Direitos humanos e a luta contra a pobreza
Fonte: Tatiane de Oliveira




A questão do feminicídio e a luta dos direitos das mulheres é o tema do Plano de Ação de Andreia Prior. Nesse sentido, o Plano de Ação prevê ações educativas e campanhas de conscientização no intuito de debater os direitos das mulheres e o enfrentamento ao feminicídio. Com ênfase no espaço escolar, Andreia propõe o estudo de conceitos no âmbito dos estudos de gênero, rodas de conversas sobre redes de proteção e mobilização da comunidade escolar na intenção de conscientizar a luta coletiva no enfrentamento à violência das mulheres. Ela conclui que o enfrentamento ao problema carece de uma proposta que articule a escola, poder público e sociedade em geral.

O último tema converge à construção de uma cultura da Paz e o enfrentamento da violência escolar com referência nos Círculos de Paz e de Justiça Restaurativa. Alisson Wagner Gomes da Silva, professor de História, enfatiza a mediação de conflitos, a comunicação não violenta e o conceito de justiça restaurativa para compor cenários de construção de uma cultura da Paz. Alisson ainda dimensiona que a “formação dos círculos se fundamenta na possibilidade de os sujeitos terem papel central na resolução de conflitos, gerando autorreflexão, construindo pontes para a aceitação da diversidade de sentimentos, emoções e de indivíduos que o integram” (Silva, 2025). O debate ainda suscitou questões sobre a educação emocional crítica e emancipatória de modo a possibilitar uma reflexão sobre o cuidado de si e do outro.

Imagem 8-
Círculos de Paz e
Justiça
Restaurativa
Fonte: Tatiane de
Oliveira



Após a apresentação dos trabalhos, os diálogos buscaram estabelecer as possibilidades de construção de redes e ações no campo da Educação em Direitos Humanos. Portanto, temáticas so-



bre as dificuldades de efetivação dos direitos, assim como as potencialidades dos projetos foram pontos de reflexão entre os(as) cursistas e os demais presentes na socialização dos projetos.

Considerações finais:

Este trabalho sistematizou os Projetos de Ação do Polo Erechim construídos durante o Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos. A presente proposta foi desenvolvida no curso organizado em parceria com o IFRS, em que a escrita do Plano de Ação aparece como ato de posicionamento político e de resistência enquanto olhar e possibilidade de ações de Educação em Direitos Humanos nos diferentes espaços de exercícios profissionais dos(as) cursistas.

As propostas de ações em Educação em Direitos Humanos produzidas pelos(as) cursistas revelaram a constituição de perguntas diante da realidade vivenciada no cotidiano, seus posicionamentos diante de injustiças sociais, de violações e da precariedade da vida. Ao mesmo tempo que implica no esforço em promover a justiça e o enfrentamento dessas opressões pela via educativa tanto em espaços formais quanto não-formais de educação.

Diante do exposto, pluralidade formativa corresponde a uma marca do Polo de Erechim. O curso representou uma oportunidade significativa de ampliação das experiências e qualificação de profissionais para a Educação em Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul, na região do Noroeste Gaúcho. Consideramos ainda importante reafirmar que uma educação democrática se constrói na vida, nas relações cotidianas. Reafirmando o pensamento mencionado, a partir de Freire, a democracia se experimenta, se vive e se aprende. Eis um grande desafio dos espaços educativos.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em Direitos Humanos e formação de educadores**. Educação, [S. l.], v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis, 1. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SALVA, Sueli. et. al. Apresentação. In.: SALVA, Sueli; MATTOS, Renan Santos; MARTINEZ, Lucas da Silva. (Orgs). **Memórias, arte e (re)existências**: infâncias em tempos de pandemia de Covid-19 e em outros tempos. 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2022, p. 6-12.

TREVISOL, Joviles Vitório. O ensino superior público na Mesorregião Fronteira Sul: a implantação da UFFS. In.: RADIN, José Carlos Radin; VALENTINI, Delmir José; ZART, Paulo. (Orgs.). **História da Fronteira Sul**. 01 ed. Porto Alegre: Letra & Vida, 2014, v. 01, p. 333-358.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVA, Margarida Sônia Marinho do Monte. Plano de Ação em e para Direitos Humanos na Educação Básica. In.: **Educando em direitos humanos**: fundamentos educacionais. In: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (Orgs) - João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. v.3, p. 101-114.





INTERFACES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

com as ações da Universidade Federal da Fronteira Sul
UFFS nos direitos humanos

AUTOR

Antônio Valmor de Campos

Colaborador na articulação dos projetos de Educação em Direitos Humanos da UFFS. Doutor em Geografia, mestre em Educação, graduado em Ciências/Matemática, Ciências Biológicas e Direito. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), coordena o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (GEHDEB) e Participação no Grupo de Pesquisa – Direitos Humanos, Justiça e Cidadania – DHJC. ORCID: <https://orcid/0000-0002-5600-4647>, e-mail: antonio.campos@uffs.edu.br

INTERFACES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS com as ações da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS nos direitos humanos

1. Notas introdutórias

O tema Direitos Humanos tem sido usado nas mais diferentes percepções, como nas calamidades de fome e miséria de povos ou grupos humanos, nas questões climáticas, na expansão da violência e nas punições, por exemplo dos/as participantes dos movimentos golpistas 2022/2023 pelo país, simbolizados pelo episódio de depredação dos prédios públicos no Distrito Federal.

Evidentemente que as pessoas, as quais acionam a busca por proteção de entidades de defesa dos direitos humanos, sentem que a violação está ocorrendo. Nesse contexto, a responsabilidade e a serenidade devem prosperar, para que o exercício de defesa dos direitos humanos tenha foco da proteção de grupos vulneráveis, de vítimas de violência, dos que sofrem as injustiças do modelo de desenvolvimento excludente que hegemoniza o mundo.

O Brasil, por muito tempo, esteve afastado das participações internacionais sobre os direitos humanos. Sua adesão formal deu-se no apagar das luzes do século XX. No entanto, a caminhada ainda é incipiente e carece de muitos estímulos. Sobre isso, entre as principais possibilidades de ampliação da percepção dos Direitos Humanos, além do senso comum “que só defende bandidos”, depende dos/as educadores/as comprometidas com a causa e que possibilitam o debate curricular, interdisciplinar e transdisciplinar.

A realização deste curso de aperfeiçoamento é um reforço na caminhada do governo federal que, após uma década de estagnação e até negação sobre a discussão do tema, retoma-o com a expectativa de que ele possa ocupar espaços na educação formal e não formal.

Neste texto, serão apresentadas algumas considerações sobre a caminhada de implantação do curso de aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos em dois campi da UFFS.





2. Considerações sobre a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos

A adesão do Brasil, tardiamente, a alguns tratados internacionais sobre direitos humanos, como o do Pacto de São José da Costa Rica (Convenção Americana sobre Direitos Humanos), firmado internacionalmente em 22 de novembro de 1969, promulgado pelo Decreto nº 678 de 6 de novembro de 1992, portanto mais de duas décadas após sua existência, representa o atraso do país no encaminhamento das questões dos direitos humanos.

Em parte, isso decorre do período ditatorial o qual o país atravessou, inclusive, pelos dados históricos, atingindo o seu auge de violação de direitos humanos no período de consolidação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Contudo, há fatores que mereceriam atenção em momento oportuno: a visão e a compreensão da população brasileira sobre os direitos humanos.

Mesmo no final do século passado são escassas as ações voltadas ao desenvolvimento da consciência de respeito aos Direitos Humanos. Com os governos mais alinhados a um debate efetivo sobre a causa, o governo Lula, ainda no primeiro mandato, inicia o desenvolvimento de políticas educacionais em Direitos Humanos. Fato esse que foi se aprofundando nos governos da presidenta Dilma.

Nesse contexto de melhor aceitação da concepção de ações voltadas aos Direitos Humanos, é estruturada a Política Nacional dos Direitos Humanos. Sendo uma das linhas de evolução a Educação em Direitos Humanos. A concepção dessa política emerge de uma participação social intensa: “A elaboração do PNDH-3 ocorreu dessa mesma maneira, com ampla participação popular. Fruto da 11ª Conferência de Direitos Humanos, que reuniu 800 observadores e 1.200 delegados eleitos em todo o país, o programa contou com a participação de mais de 30 ministérios” (PNDH, 2010).

A percepção de que é preciso incluir a Educação em Direitos Humanos, na forma curricular, interdisciplinar e transdisciplinar, decorre da concepção da múltipla responsabilidade: “Compreendendo que todos os agentes públicos e todos os cidadãos são responsáveis pela efetivação dos Direitos Humanos no país, o tema da interação democrática entre o Estado e a Sociedade Civil abre o programa” (PNDH, 2010, p. 19).




O contexto de percepções democráticas favorecidas pela democracia coloca novas expectativas nas discussões dos direitos humanos, como o meio ambiente, o desenvolvimento sustentável, a segurança alimentar entre outras, visando a atual e as futuras gerações, como pode-se observar no texto do documento: “A estratégia relativa ao tema em Desenvolvimento e Direitos Humanos é centrada na inclusão social e em garantir o exercício amplo da cidadania, garantindo espaços consistentes às estratégias de desenvolvimento local e territorial, agricultura familiar, pequenos empreendimentos, cooperativismo e economia solidária” (PNDH, 2010, p. 19). Evidentemente, aqui há um contraponto importante em relação ao modelo de desenvolvimento hegemônico, que desconsidera a preservação ambiental e a inclusão social em prol da maximização do uso dos recursos naturais, como fonte de lucro fácil, sem preocupação com o futuro do planeta e da população humana.

Portanto, para uma concepção adequada dos Direitos Humanos é preciso: “Alcançar o desenvolvimento com Direitos Humanos é capacitar as pessoas e as comunidades a exercerem a cidadania, com direitos e responsabilidades. É incorporar, nos projetos, a própria população brasileira, por meio da participação ativa nas decisões que afetam suas vidas” (PNDH, 2010, p. 43). Esta pretensão depende de pessoas com compreensão mínima sobre as concepções de Direitos Humanos, bem como de desenvolvimento, de inclusão, de democracia e de participação social.

A fim de cessar essas ações são necessários pôr em prática, conforme o PNDH-3 (2010, p. 63), “os objetivos estratégicos direcionados à promoção da cidadania plena preconizam a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos, condições para sua efetivação integral e igualitária”. Apesar da ruptura democrática ocorrida com o impedimento da Presidenta Dilma em 2016, seguida de um período de anos de contrarreformas as quais restringiram direitos da classe trabalhadora, desmontaram as propostas educacionais em curso, seja por reformas, “esquecimento político”¹ seja pela falta de financiamento.

Naquele período, as discussões e as propostas relacionadas aos Direitos Humanos foram duramente sufocadas e atacadas, por go-

1 - Termo usado quando governos ignoram completamente políticas em curso, dificultando suas formas de operacionalização, como a estrutura necessária e o financiamento.



vernos e por parte da sociedade civil, que construíam, e ainda constroem, uma narrativa ideológica falsa, desvirtuando a população brasileira da importância dos Direitos Humanos na busca da plenitude da dignidade humana.

No atual governo, está em curso o esforço no sentido de recuperar a caminhada e colocá-la em prioridade teórica e prática. Porém, essa retomada precisa ter uma característica de ação capaz de não impactar diretamente nas concepções sociais contrárias à implantação efetiva dos Direitos Humanos no Brasil, sem perder a sua essência.

As dificuldades atuais são mais consistentes em decorrência da sensibilidade da discussão sobre os direitos humanos. Esse debate é prejudicado pelo aumento da violência nas suas mais variadas formas, com destaque para as que ocorrem no espectro político. A retomada das ideologias da ultradireita, que toma espaços sociais e avança sobre setores da sociedade, provoca insegurança e pânico, especialmente entre as vítimas potenciais dessa violência.

A necessidade urgente de ampliar a disponibilidade da Educação em Direitos Humanos e nos direitos humanos é delineada pela contaminação de políticas extremistas nos espaços políticos. O que deveria ser um espaço que assegura a efetividade dos direitos humanos torna-se o lugar de propagação de mensagens de ódio, pautadas, muitas vezes, em notícias falseadas², as quais partem de um fato real, porém com uma interpretação propositadamente equivocada. Infelizmente, isso foi uma constante no governo de Jair Bolsonaro (2019/2022) e continua presente no Congresso Nacional, onde parlamentares, sem responsabilidade com o país e com as melhorias das condições socioeconômicas e políticas, tratam seus mandatos ignorando as necessidades do povo que os elegeu.

Esse conjunto de mobilizações institucionais com posições extremadas, descaracteriza o papel do Estado e da Democracia, negando a consolidação do Estado Democrático de Direito. A estratégia é a desinformação através da propagação das mensagens que visam ampliar as concepções de ódio na sociedade, no interesse de ampliar os/as seguidores/as para defender as suas visões e concepções filosóficas, políticas e religiosas. A situação torna-se ain-

2 - Prática utilizada para distorcer a verdade real dos fatos induzindo as pessoas a pensarem de forma equivocada acerca de determinada situação, utilizada para convencimento de determinado pensamento político/ideológico.

da mais preocupante com a proximidade entre Estado e religião. Dessa forma, o Estado deixa o papel de mediador das relações sociais, para ser protagonista do ódio e das divisões sociais, resultado em fortes tensões na população com visões antagônicas. Isso possibilitará resgatar a cultura da tolerância, do respeito às diferenças e da valorização da dignidade humana, entre outros, como aponta a Resolução do CNE:

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/MEC, Res. nº 1/2012).


A necessidade de uma visão educacional humanizada caminha na direção dos mais frágeis socialmente. Nesse âmbito estão as comunidades que se organizam em sentido contra hegemônico, no sentido político, social, organizacional, étnico e de gênero, como por exemplo, as mulheres, os Povos Indígenas, bem como as pessoas afro-descendentes, LGBT's e pobres em geral. Evidentemente, no mundo capitalista, a dificuldade de assegurar direitos é proporcional ao crescimento das demandas por lucro e acúmulo de riquezas por cada vez menos pessoas:



Entre os direitos é indispensável considerar o princípio da equidade, o que, teoricamente, garante a participação de todos na riqueza coletiva: “trabalho, educação de qualidade, salário justo, saúde, uma velhice tranquila, a informação não manipulada, a proteção do planeta, informações sobre a bioética e suas consequências, alimentação saudável e para todos, enfim, o respeito às suas escolhas”

(Fernandes. Paludeto, 2010, p. 235)





Fazer o contraponto ao modelo hegemônico é um desafio indispensável na perspectiva de superação da desigualdade desumanizante constituída pelo acúmulo de riquezas perverso da atualidade. Nesse sentido, é necessário pensar os direitos humanos como um instrumento de superação, de reflexão e de construção de uma nova organização social, política, econômica e cultural.

Atualmente, com a ascensão da ultradireita nos grupos sociais e, por consequência no meio político, temas sensíveis continuam pendentes de solução, como é caso das dificuldades em garantir a demarcação das terras indígenas; dos desafios no combate ao desmatamento, ao garimpo ilegal, à destruição de biomas; e do próprio respeito aos Direitos Humanos. Há uma situação de crescimento das concepções negacionistas/privatista inclusive na educação: “Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização” (Freitas, 2018, p. 28). A superação dessa condição carece de uma ruptura dessa escalada cultural, o que tem se mostrado inerte as medidas tomadas até aqui. Portanto, é urgente a construção de outras visões sobre as relações sociais, de metodologias e de propostas que sejam eficazes na superação do estado de negação desses direitos.

A educação ainda um espaço sensível ao debate da necessidade de mudança cultural e da estagnação do crescimento negacionista. Por conseguinte, é indispensável colocar o processo educativo como fator decisivo, construindo essa nova possibilidade, conforme propõe o artigo 2º da Resolução nº 1/2012 do Ministério da Educação:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

(BRASIL/MEC, Res. nº 1/2012).



Nota-se até algum desespero no diálogo com docentes acerca das dimensões de violência e descrédito com que parte da população brasileira trata as atividades pedagógicas e as relações de ensino-aprendizagem impregnadas de extremismo ideológico³. Há uma guerra de narrativas declarada e intensa. De um lado, uma parcela docente levando adiante a concepção de ciência, do conhecimento científico, dos direitos humanos. De outro lado, um grupo, alinhado à ultradireita, submisso ao negacionismo, fomentando concepções ultrapassadas que prejudicam o aprendizado crítico necessário à formação cidadã: “[...] uma verdadeira paranoia ideológica que enxerga “esquerdismo” e “comunismo” em tudo que cheire à defesa dos interesses populares pelo Estado, flertando com o fascismo e com o “darwinismo social” (Freitas, 2018, p. 28).

Portanto, há uma “pressão social” da classe, influente econômica e politicamente, dominante da sociedade sobre a escola: “No interior de uma sociedade que divide o trabalho e o poder, e que faz de tal divisão, a condição de sua ordem e a base de outras tantas divisões, o sistema de educação escolar acompanha, ao lado de outros, processos e práticas sociais de reprodução, controle e manipulação da própria desigualdade [...]” (Brandão, 2006, p. 41).

Segundo Freitas (2018), para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “organização empresarial”, apagando a historicidade das “instituições” e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança, previdência e outros. “Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional” (Freitas, 2018, p. 50).

Como aponta Lima (2007), a construção de uma escola democrática representa um ideal de realização muito exigente em tempo e em recursos, e também de projetos e de vontades políticas. No entanto, essa não é uma condição disponível: “historicamente ficou demonstrado sempre que governos e elites evidenciaram pouco apego a ideais educativos humanistas e se revelaram descomprometidos face à educação, ao esclarecimento e à emancipação da maioria dos seus concidadãos” (Lima, 2007, p. 17).

3 - Aqui é indispensável considerar que essas atitudes decorrem dos posicionamentos ultradireitistas. Mesmo parecendo tendenciosa, a observação resulta da defesa presente nas políticas de esquerda, normalmente, identificadas como políticas de inclusão, de defesa de direitos e da dignidade humana, ao menos em tese.



A problemática exposta estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacional – PCN, ao tratar sobre os temas transversais, de 1997, que indicava o objetivo no Ensino Fundamental compreendendo a: “[...] cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL/MEC, 1997). Embora, naquele momento, ainda não havia debates mais eficazes sobre os Direitos Humanos.

No entanto, essa atenção mais direta, começa a ser destinada a outros documentos que tratam especificamente dos Direitos Humanos. Há indicativos da necessidade do compromisso da formação de um sujeito que lute por seus direitos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, cujo texto “afirma que a Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (Fernandes, Paludeto, 2010, p. 240).

Para atender essas demandas o Conselho Nacional de Educação acolhe a proposição de que a educação nacional, em todos os níveis e modalidades, precisa incorporar o debate dos Direitos Humanos. No Ensino Superior, o compromisso é também com a formação dos futuros professores: “Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (Brasil/MEC, Res. nº 1/2012).

A resolução propõe a realização de projetos que vão além das salas de aula: “Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública” (Brasil/MEC, Res. nº 1/2012). Essa instigação é indispensável, pois a partir da extensão, articulada com as organizações sociais, é possível a integração com a comunidade, permitindo que se visualize as violações dos direitos, encontrando mecanismos para contribuir com a prevenção e os enfrentamentos necessários quando elas acontecem.




Apesar dos incentivos recebidos pelos programas e pelas resoluções sobre a Educação em Direitos Humanos, sua inserção nos ambientes educacionais ainda é insipiente: “Em relação à formação de professores para/em direitos humanos, podemos constatar que ainda é recente e, num certo sentido, tímida a introdução desta temática ao conteúdo formativo dos docentes em geral” (Fernandes. Paludeto, 2010, p. 245). As autoras apontam que para realizar a formação de professores/as, é necessário que sejam profissionais mobilizadores/as de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social, comprometidos/as com a causa e atuando.

Para pesquisadores/as, a responsabilidade da educação na discussão dos Direitos Humanos deve estar também no Ensino Superior, uma vez que “cabe ao ensino superior, inexoravelmente, ser uma das fontes principais de disseminação de uma sociedade mais justa e que concretize os direitos humanos, assim como fazer da formação profissional mais humana e responsável pelo futuro dos direitos humanos” (Simon. Damke, 2011, p. 5325). Mesmo com a obrigatoriedade legal prevista, há barreiras em tempos de grandes sobre a democracia e a autonomia universitária, é preciso articulação, para assegurar sua implementação:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (Brasil/MEC, Res. nº 1/2012).

O Estado brasileiro tem protagonizado de inúmeras violações de direitos, seja pela miséria da população, das decisões judiciais duvidosas, do descaso das autoridades com os investimentos em educação e outros serviços públicos e da violência policial. Portanto é indispensável a compreensão de que a efetivação dos direitos humanos depende de uma conjugação de forças, da sociedade civil e do Estado. Contudo, há relativo consenso de que a educação é a melhor estratégia, como afirmam Fernandes e Paludeto (2010), a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos, portanto, é preci-



so que ela seja garantida, na condição de direito e, ao tempo que permita ao estudante se apropriar das condições para assegurar os seus direitos.

A discussão central trata de como a educação pode efetivamente alterar as condições de vida das pessoas, incluindo a cultura de respeito aos direitos humanos. De acordo com Simon e Damke (2011), ao abordar a educação, como responsável pela formação de uma cultura de conhecimento e efetivação dos direitos da humanidade, não significa que ela seja a única forma para conseguir o respeito aos direitos humanos.

Portanto, a Educação em Direitos Humanos, carece de princípios democráticos, respeitando as diferenças e valorizando a equidade, a tolerância e a solidariedade, pois isso vai implicar em mudanças de postura social. Essa posição é reforçada pelo Programa Nacional de Direitos Humanos:

“ Não haverá paz no Brasil e no mundo enquanto persistirem injustiças, exclusões, preconceitos e opressão de qualquer tipo. A equidade e o respeito à diversidade são elementos basilares para que se alcance uma convivência social solidária e para que os Direitos Humanos não sejam letra morta.

PNDH-3, 2010, p. 14)

O Programa reforça essa visão, apostando na educação como instrumento capaz de propiciar as condições para uma nova visão acerca dos direitos humanos:

A **Educação** e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (PNDH-3, 2010, p. 185). (Grifo no original)




A partir da visão teórica, contrastando com a realidade da Mesorregião da Fronteira Sul do Brasil, constata-se a necessidade de aprofundar, através da educação, a identificação dos conflitos da região, como: a falta de acesso à terra e à alimentação segura; a dificuldade na demarcação de terras indígenas e quilombolas; a precariedade na segurança pública; os atentados contra a vida; a criminalização dos movimentos sociais; e o descaso com a dignidade humana. Para tanto, este texto passa a apresentar a discussão sobre algumas proposições colhidas durante do desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos oferecido pelos campi da UFFS, localizados no Rio Grande do Sul.

3. A caminhada dos Direitos Humanos na UFFS e a Educação em Direitos Humanos

Algumas partes do texto a seguir estão nos documentos institucionais e na proposta de pós-graduação em Direitos Humanos. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), criada pela Lei N° 12.029, de 15/09/2009 é estruturada no sistema multicampi, abrangendo mais de 400 municípios, nos três Estados do Sul do país, configurando a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. Ela é constituída por seis campi, são eles: Chapecó (SC), onde está a sede da Reitoria; Realeza e Laranjeiras do Sul (PR); Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo (RS).

A UFFS foi instalada em uma região com grande incidência de universidades comunitárias (pagas). Em 2025, ela completa 16 anos e, desde o seu primeiro processo seletivo de graduação, reserva 90% das vagas para quem cursou Ensino Médio exclusivamente em escola pública cujo acesso se dá pelo ENEM/SISU. Considerando-se o perfil socioeconômico dos/as estudantes, além de bolsas de estudos, diferentes auxílios visam oportunizar a permanência na universidade, o que é uma possibilidade de acesso ao Ensino Superior público, tanto na graduação como na pós-graduação. Portanto, sua autodenominação de universidade inclusiva, pela qual é reconhecida socialmente, impregna os espaços acadêmicos.

Em relação ao atendimento de demandas sociais concernentes aos Direitos Humanos, em 2014, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, foi criado o Centro de Referência de Direitos Humanos e Igualdade Racial, Marcelino Chiarello, (CRDHIR), que faz parte da estrutura institucional da UFFS e teve intensa atuação até o ano de 2019. A gestão da UFFS (2019 até



junho de 2023), menos sensível ao tema dos Direitos Humanos, arrefeceu a sua atuação e até extinguiu o CRDHIR (Portaria nº 888/GR/UFFS/2020). No entanto, meses depois, o CRDHIR teve a sua recriação aprovada pelo CONSUNI (Resolução nº 55/CONSUNI/UFFS/2020), contando, desde então, com Comissões Locais constituídas em vários campus. Porém, esse modelo concebido alternativamente não foi suficiente para assegurar efetividade ao enfrentamento da causa mesmo com demanda constante e em crescimento.

Mesmo assim, a expectativa é de que a UFFS continue enfrentando e dando respostas aos diferentes desafios colocados no campo dos Direitos Humanos, a fim de assegurar a inclusão social e o respeito à diversidade: uma das missões desta universidade. Nesse sentido, após articulações, foi encaminhada à CAPES a proposta de implantação de um programa de pós-graduação em Direitos Humanos. A proposta foi aprovada no final de 2024, e recentemente, foi oficializada pela Portaria MEC nº 213, de 20 de março de 2025. A partir de agosto de 2025, estão previstas para iniciar as aulas do Mestrado Profissional em Direitos Humanos, que ocorrerá no Campus Realeza/PR. A proposta prevê uma oferta em formato de rodízio entre os campus, envolvendo também no Campus Chapecó/SC e Campus Erechim/RS, contemplando assim os três Estados abrangidos pela UFFS.

As discussões iniciais marcam uma década de amadurecimento, inclusive constando no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, cujo registra observa-se no texto ao tratar da oferta de especialização em Direitos Humanos no Campus Realeza/PR: “[...] A partir do conjunto de ações propostas, incentivar a publicação de artigos, capítulos de livros e livros sobre o tema, dando visibilidade ao trabalho realizado e preparando quadros para um futuro Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PDI/UFFS, 2019-2023, p. 163).

Outras percepções sobre os Direitos Humanos, considerando que para a UFFS essa pauta figura como seu princípio fundante: “[...] A preocupação com a cidadania e a defesa dos direitos humanos constam nos principais documentos institucionais (Estatuto, Regimento, PDI, etc.)” (PDI/UFFS, 2019-2023, p. 163). Essas concepções são irradiadas para outros documentos acadêmicos, incidindo sobre o ensino, pesquisa extensão e cultura, como compo-

componentes curriculares indissociáveis da formação dos/as estudantes e do perfil dos/as egressos/as.

O PDI descreve as ações desenvolvidas: “[...] A atuação da UFFS inserida na comunidade regional inclui iniciativas de pesquisa e extensão amparadas em projetos com financiamento interno e externo, mobilizando docentes, técnicos, estudantes e a comunidade regional como agentes efetivos (2019-2023, p. 163).

Nesse contexto, a UFFS tem uma caminhada importante na política de implantação e afirmação dos direitos como estratégia que assegura a discussão e a implantação da Educação em Direitos Humanos interna e externamente. Inclusive assumindo parcerias, como é o caso do curso de aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos, no qual os campi do Rio Grande do Sul – RS participaram, contribuindo com suas experiências e a dedicação do corpo docente da instituição.


As políticas institucionais da UFFS consideram também a promoção de justiça social, com programas específicos de inclusão, como o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas - PIN, que promove a inclusão social e étnica, com vagas destinadas suplementarmente na graduação e reservadas vagas em cursos lato e stricto sensu da UFFS. Outro exemplo é o Programa Pró-Imigrante, visando o acesso e a permanência de estudantes estrangeiros, oferece vagas suplementares em cursos de graduação e busca maior equidade nas condições de acesso, permanência e êxito nas atividades acadêmicas dos/as estudantes.

Na pós-graduação, é possível perceber a preocupação com os direitos humanos, a partir da realização, no campus Realeza, de três edições do curso de Pós-graduação/Especialização em Direitos Humanos, iniciado em 2016. O PDI/UFFS aponta a preocupação com as Diretrizes da Pós-graduação voltada ao tema Direitos Humanos e Cidadania. Esse destaque refere-se tanto à formação profissional para quem trabalha nas diversas áreas do conhecimento, com prioridade para a educação, permitindo o avanço da Educação em Direitos Humanos.

4. O curso de aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos na UFFS

Como a organização da oferta do aperfeiçoamento deu-se por Esta-





do, foram organizadas três propostas, sendo uma no Rio Grande do Sul - em parceria com outras instituições -, uma para Santa Catarina e outra para o Estado do Paraná.

O esforço na apresentação das propostas, todas aprovadas, foi no sentido do fortalecimento do papel da UFFS nas discussões pertinentes à temática dos Direitos Humanos, seja interna ou externamente, cumprindo o estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, ou seja, considerada uma das vocações institucionais. Porém, é importante registrar as dificuldades de operacionalização e, principalmente de candidatos/as dispostos/as a realizar o curso.

No Rio Grande do Sul, três instituições de ensino formaram uma parceria para ofertar o curso: a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e a UFFS. A ReBEDH articulou nacionalmente a realização desse relevante curso de aperfeiçoamento, que ocorreu/ocorre em vários Estados brasileiros, através de instituições parceiras as quais fortalecem a discussão sobre os Direitos Humanos. Mesmo com uma matriz-padrão previamente sugerida, a ReBEDH permitiu que fossem realizados ajustes de acordo com a realidade regional do Rio Grande do Sul, considerando as necessidades e as potencialidades das instituições.

Como se trata de um projeto experimental, algumas dificuldades precisaram ser superadas com muito esforço e dedicação da equipe organizadora. Ao final, foi possível oferecer uma formação que tinha por objetivo preparar profissionais da Educação Básica, para tratar de temas relacionados com a Educação em Direitos Humanos e suas interfaces com a educação escolar e espaços não escolares.

As disciplinas foram planejadas com o objetivo de dar visibilidade às violências em suas diferentes versões, possibilitando que os/as cursistas identifiquem as ocorrências e tenham condições de intervir de forma eficiente e adequada ao caso concreto, bem como dar os encaminhamentos necessários na oferta de respostas às vítimas de violência.

Os campus da UFFS que participaram do projeto foram os que se situam no Rio Grande do Sul: Cerro Largo e Erechim, ofertando uma turma, com 35 vagas para cursistas professores/as, gestores/as, equipe pedagógica e de apoio que atuam na Educação Básica, pre-

rencialmente das redes públicas de ensino. Também nos campi de oferta houve a colaboração dos/as professores/as ministrantes, os/as quais precisavam preencher alguns requisitos, como ter três anos de experiência no Ensino Superior, estar vinculado à rede pública de ensino, ser aposentado/a da rede pública ou de instituições comunitárias, caso necessário, com justificativa.

Aos/às participantes do curso de aperfeiçoamento, que atingissem ao menos 75% de frequência seria atribuída a certificação de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas. A oferta foi na modalidade mista, com um encontro presencial de 8h, para cada módulo, sendo o restante da carga horária distribuída entre encontros síncronos e assíncronos de acordo com o planejamento existente.

Professores/as contaram com sugestões de referências para apoio, organizadas pela Rede Nacional de Educação em Direitos Humanos. Os/as cursistas receberam dos/as ministrantes as orientações para acompanhar as aulas e também as referências de leitura para aprofundar os estudos no tema explicitado em cada encontro. Portanto, houve a disponibilidade de uma vasta quantidade de materiais que puderam ser utilizados nas atividades pedagógicas organizadas.

O período letivo do curso foi de agosto/2024 a março/2025. As aulas síncronas, normalmente introdutórias foram ministradas por convidados/as, que abordaram os conteúdos programáticos de cada disciplina, sendo transmitidas e acompanhadas simultaneamente por todos os polos de oferta. As demais aulas foram organizadas em cada campus, seguindo um calendário único de oferta das aulas presenciais, necessárias à realização do curso, sempre observando a carga horária e seus critérios de oferta.

5. Considerações finais

A realização de um curso de aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos é um desafio, pois o tema está cercado de negacionismos devido à influência da ultradireita que está em amplo crescimento no Brasil. Porém, a responsabilidade institucional, seja do governo federal, como financiador/proponente, seja da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e da UFFS, é fator decisivo para tornar realidade a disponibilidade da oferta.





Nota-se uma vontade política do governo federal para garantir a oferta através do financiamento e suporte operacional; da ReBEDH, a disponibilidade de contatos, articulações e apoio na viabilização das propostas em cada Estado interessado; das instituições parceiras, neste caso, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, da UFPeL e da UFFS, a identificação com a causa, assegurando o apoio necessário à efetivação da proposta em cada polo.

Evidentemente que algumas dificuldades de organização estiveram presentes no decorrer do processo de implantação do projeto e na sua operacionalização, mas aos poucos foram vencidas, pela dedicação da coordenação e equipe de apoio. Uma situação que não foi possível reverter está no número de interessados/as, que infelizmente foi bastante reduzido. No entanto, os/as que participaram estiveram engajados/as no desenvolvimento das atividades propostas, contribuindo para o bom andamento do curso.

Sobre a Educação em Direitos Humanos observa-se que é uma necessidade premente diante da situação de violação dos direitos humanos e da violência crescente no Brasil e no mundo, atingindo grupos sociais vulneráveis, principalmente, em determinadas regiões geográficas.

A UFFS está integrada no desenvolvimento de atividades e propostas voltadas aos direitos humanos em sua região de abrangência, oferecendo apoio à entidades e movimentos sociais contra a violação dos direitos humanos. Também discutindo alternativas de oferta de formação formal e não formal em direitos humanos, com projetos de extensão, especialização e agora com o mestrado, que inicia a oferta no segundo semestre deste ano. Percebe-se, portanto, uma sinergia entre as proposições institucionais da UFFS com a Educação em Direitos Humanos, que propiciaram o engajamento institucional no desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento ofertado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos** – 3. rev. e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010.

FERNANDES, Angela Viana Machado. PALUDETO, Melina Casari. **Educação e direitos humanos**: desafios para a escola contemporânea. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 05/09/2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita velhas ideias. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMON, Ingrid. DAMKE, Anderleia Sotoriva. **Aspectos da Educação em Direitos Humanos**. X Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 7-10/11/2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/19644323-Aspectos-da-educacao-em-direitos-humanos.html>> Acesso em 05/09/2019.





EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:

tomar consciência, tecer e escrever

AUTORES

Maria Cristina Schefer

Doutora em Educação (Unisinos) com Pós-Doutorado em Sociologia da Educação (UBI/ Portugal).

Louise Löbler

Mestra em Educação (UERGS); Doutoranda em Educação (UFSM).

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: tomar consciência, tecer e escrever

*Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano, y luz alumbrando
La ruta del alma del que estoy amando”
(Violeta Parra)*

No polo de Osório, no campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 30 professores, provindos de cinco municípios da região (Imbé, Maquiné, Osório, Tramandaí, Torres) iniciaram o Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos (EDH) e 25 deles concluíram. A maioria desses cursistas, segundo verbalizaram, já tinha afinidade com os temas que seriam abordados nos oito módulos do curso, de 180h, e buscavam esse aperfeiçoamento por razões similares, a saber: estabelecer vínculos com outros colegas que atuam com EDH, revisar conceitos, conhecer e atualizar referências bibliográficas, preparar-se para um mestrado ou doutorado.

Como o curso foi organizado de forma híbrida, sendo a parte a distância composta por atividades síncronas (seminários, palestras) e assíncronas (leituras, fóruns, no Moodle Institucional), os momentos presenciais privilegiaram atividades práticas, bem como visitas técnicas, conforme segue:

Imagem 1 - Atividade prática de trilha de cuidado com o outro

Fonte: arquivo pessoal de cursista/
imagem socializada no grupo de Whatsapp





Imagem 2 - Visita à escola Sol Nascente – Povo Mbya Guarani – Osório-RS

Fonte: arquivo pessoal de cursista/ imagem socializada no grupo de Whatsapp

Para o desenvolvimento de um “Plano de Ação”, pré-requisito para a integralização e certificação dos cursistas, foi proposto, nesse polo, um estudo sobre o potencial reflexivo de *arpilleras*. Como referência teórico-conceitual, foram utilizadas as contribuições de pesquisadores que interpretaram as *arpilleras*, tecidas por mulheres chilenas durante a ditadura militar em 1973. Grosso modo, *arpillera* é o nome do tecido de sacos de grãos, também conhecido como “juta”, que era de fácil acesso às camponesas, em tempos de miserabilidade no Chile. Os sacos de juta inutilizados, vazios, ganhavam vida, por mãos:

de mulheres presas, de mulheres sem maridos, de mulheres que tiveram seus filhos assassinados. Com linhas e pedaços de pano denunciaram, clamaram por socorro e garantiram algum sustento para os seus que restaram.

(Bacic, 2011, p. 03).

Essas *arpilleras* chilenas eram vendidas em feiras, muitas continham retalhos de roupas dos desaparecidos, “restos de memórias”, algumas traziam recados costurados nas bainhas ou em discretos bolsinhos no verso. Essas escritas informavam aos turistas a real situação no país; as mulheres denunciavam a falta de direito à vida, a destruição de famílias pelo estado ditador. Tratavam-se de pedidos secretos de ajuda, que acenavam para o abandono, para o apagamento da realidade. As mulheres tecelãs suplicavam para que suas mensagens chegassem aos órgãos de proteção aos Direitos Humanos.



A compreensão desse significado histórico e social de tecer *arpilleras* ultrapassou fronteiras e essa prática tem sido adotada por diferentes movimentos libertários contemporâneos, um exemplo é a coleção produzida (em 2015) pelas mulheres do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Recentemente, em meio à pandemia causada pela Covid-19, uma pesquisa realizada na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul levou estudantes de uma turma do ensino médio técnico do Instituto de Educação Josué de Castro, situado no assentamento Filhos de Sepé, em Viamão-RS, a refletirem junto com suas mães sobre o processo de luta pelo qual as famílias passaram até a conquista da terra. Conforme, Löbler e Schefer (2023, p. 20), “ao final de cada bordado, amarram-se os nós, mas isso não significa que a *arpillera* ficou pronta, pelo contrário, significa que uma parte foi costurada, e que outra nova parte pode ser iniciada”.

Após esses estudos introdutórios, os cursistas do polo Osório foram convidados a pensar em temas particulares, que lhes incomodavam, que lhes afetavam e que pudessem ser bordados. Em síntese, foram convidados a produzirem *arpilleras* datadas e situadas no Brasil, no Rio Grande Sul, no Litoral Norte Gaúcho, nos municípios onde residiam. Além disso, eles foram desafiados a incluírem em bolsões no verso de suas *arpilleras*, “Cartas Pedagógicas” endereçadas a um colega, a alguém que precise saber sobre o que artisticamente foi representado. Para tanto, os cursistas tiveram como inspiração a escrita freiriana, pensada para que docentes “chamados à reflexão pelos desafios em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas”, (FREIRE, 2021, p. 29). Em síntese, “Cartas Pedagógicas” são escritas rigorosas, questionadoras, carregadas de potencial reflexivo, porém, descomplicadas.

O resultado desse trabalho foi socializado após 45 dias de costuras, de escritas, de aprendizagens variadas, que incluíram aprender a tecer na juta, a combinar tons e estampas, a negociar tecidos-afeto com esposas, mães, filhos e a ter coragem para retirar desses um retalho. O lugar escolhido para essa socialização também contribuiu para ampliar a pauta das lutas, foi o Instituto de Educação Josué de Castro, o deslocamento se deu por carona solidária e foi mais uma atividade importante para integrar os cursistas.

Cada uma das apresentações das *arpilleras* constituiu-se em um momento de reativação da consciência dos cursistas sobre questões que perturbam, que afligem, que ameaçam a dignidade, que apontam para a vulnerabilidade das garantias legais de direitos em cotidianos periféricos. Acomodadas sobre outros tecidos no centro de uma sala de aula, as *arpilleras* “falavam” e ao mesmo tempo inquietavam, necessitavam de complemento, da história de vida de cada um, de cada uma que as teceu.

Não há como descrever aqui, em vista do espaço definido para este texto, todas as especificidades apresentadas e narradas a partir das 25 *arpilleras* e Cartas Pedagógicas produzidas pelos cursistas do polo Osório. Ao mesmo tempo, é impossível não imprimir aqui excertos desse acervo contestador. Contudo, foi preciso fazer um recorte, uma seleção, baseada não na habilidade artística de quem teceu uma *arpillera*, mas na recorrência temática, na historicidade, no impacto da produção ao ser apresentada entre pares cursistas. Temas relacionados a questões indígenas, à negritude, à crise ambiental, inter-relacionados com a garantia de direito à educação e à necessidade de uma nova lógica educacional, conforme segue:



Imagem 3 - Arpillera
com o tema Brasil
território indígena
Autoria: Marina
Schneider

Ao apresentar sua *arpillera*, a cursista Talita (da etnia Kokama do Amazonas), graduada em Direito e residente na cidade de Osório-RS, explicou que teceu primeiro a bandeira do Brasil, em vista de que: “antes dessa terra ser invadida pelos europeus, já haviam os irmãos indígenas espalhados por todos os lugares e eles não maltratavam a terra-mãe”. Ela fez questão de incluir na tecelagem elementos da natureza, no entendimento de que “ela é o que temos de mais sagrado, de mais importante” (Depoimento em 29/05/2025).

Com a mesma temática, porém, com o tema da violência contra os povos indígenas, a *arpillera* de Cristiane Ramos Firme relembra o episódio ocorrido em Brasília, em 1997, quando cinco jovens de classe média atearam fogo em Galdino Jesus dos Santos, liderança pataxó, enquanto ele dormia. Galdino teve 95% do corpo queimado e morreu no dia 21 de abril. Esse evento se tornou um marco para que a violência praticada contra os povos indígenas entrasse para as agendas governamentais e gerasse políticas públicas.



Imagem 4 - Arpillera
com o tema
Violência contra os
povos Indígenas
Autoria: Marina
Schneider

A cursista, em sua Carta Pedagógica, guardada num bolsinho no verso de sua arpillera, e que foi endereçada ao Cacique Galdino (in memoriam), escreveu: “Querido Galdino, com profundo respeito, dedico esta carta à sua memória, na esperança de que a tragédia que tirou sua vida seja lembrada como um grito de resistência e [pedido de] justiça para os povos indígenas”. Ao apresentar essa arpillera, Cristiane lamentou ter tomado conhecimento, durante a pesquisa que antecedeu a confecção do bordado, de que todos os assassinos de Galdino ocupam altos cargos no funcionalismo público¹.

Na mesma temática, a formação do professor indigenista, foi o tema da arpillera da cursista e professora indigenista Josiele e Silva. Em sua tecelagem ela bordou uma ponte, que foi explicada em sua Carta Pedagógica endereçada a professoras que desejam atuar em escolas indígenas, nos seguintes termos:

1 - Informação disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/20/25-anos-da-morte-de-galdino-assassinos-estao-na-elite-do-funcionalismo/>. Acesso: 13/04/2025.

“foi na escola Indígena Kuaray Rese que atravessei a ponte, caminho que me levou até a Tekoá, território da cosmologia Mbya Guarani [...] a interação acontece naturalmente. Porém, é preciso estar disposta a viver o novo, a enxergar o outro, a atravessar a ponte.”

Imagem 5 - Arpillera
com o tema Educação
Intercultural
Autoria: Marina
Schneider



A questão da falta de oportunidades e de direito à educação, à saúde e à segurança, principalmente, para o povo negro esteve presente em várias *arpilleras*. A cursista Judith Ovídia Giménez López costurou a *sankofa* no centro de seu trabalho, ponderando durante a apresentação que, “a *sankofa* é símbolo da ancestralidade negra, é importante lembrar das coisas que nossos antepassados não tiveram direito e das coisas que ainda precisamos garantir, já está melhor, mas ainda não é o ideal”.



Imagem 6 - Arpillera
com o tema “Educação
e ancestralidade negra”
Autoria: Marina
Schneider

A cursista Vanessa Adriana Gomes dos Santos, tece em memória à avó, “foi graças a minha avó, que percebeu que não seria bom eu deixar a escola com 12 anos e convenceu minha mãe de que era melhor, para o meu bem-estar, ir continuar os estudos”. O fato é que todas as mulheres da família de Vanessa começaram a trabalhar muito cedo, abandonando os estudos. Ela entende a sua história como exceção e, a possibilidade de se formar professora, como um privilégio, no contexto onde nasceu.

Imagem 7 - Arpillera com o tema *Escolarização da População Negra*

Autoria: Marina Schneider



Por fim, outro tema presente nas arpilleras foi a questão climática. A cursista e bióloga Císara Ferri Muniz trouxe em seu bordado questões como: incêndios florestais, descarte inadequado de resíduos e a necessidade de harmonia entre o homem e a natureza. Em sua Carta Pedagógica, disposta no bolso no verso da arpillera, destinada às professoras, ela escreveu: “acredito firmemente no potencial da Educação Ambiental (EA) como instrumento fundamental para a efetivação do direito que todos temos ao meio ambiente equilibrado”.



Imagem 8 - Arpillera com o tema *Preservação Ambiental*

Autoria: Marina Schneider



Após a apresentação da *arpillera*, um longo debate foi iniciado sobre a relação entre a enchente que abalou o Rio Grande do Sul, no ano de 2024, e os descuidos com a natureza, sobre o entrelaçamento sistêmico dos eventos climáticos no planeta. Essas reflexões incluíram o posicionamento mercadológico de governantes em relação ao momento, e a constatação de que o bem comum, dificilmente é priorizado, de que os Direitos Humanos, sutilmente são reservados aos “homens direitos”. Um dos cursistas, Rodrigo P. Farias Calderon, contextualizou, no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, a falta de planejamento ambiental, de análises científicas assertivas, quando as “oportunidades de negócios lucrativos” surgem nos municípios. O cursista trouxe informações sobre o percentual irrisório de receita para os municípios de Osório, de Tramandaí, de Capão da Canoa, de que a usinas eólicas instaladas na região, geram impactos negativos e irreversíveis para a fauna, para os seres humanos que coabitam com os cataventos gigantescos que diuturnamente “trabalham”. Rodrigo citou estudos que relacionam a usina eólica à queda da reprodutividade e morte de aves, à redução na produção de leite pelas vacas, ao estresse e depressão por zumbido permanente em seres humanos, entre outros. Desse modo, a apresentação dessa *arpillera* foi um alerta sobre o ônus e o bônus nessas relações comerciais, nas quais as multinacionais e seus países de origem só têm ganhos, enquanto a natureza e as comunidades que circunscrevem as usinas, muitas perdas.

Imagem 9 - *Arpillera com o tema da falácia da energia limpa*

Autoria: Marina Schneider



Todas as *arpilleras* apresentadas pelos cursistas foram acompanhadas de Cartas Pedagógicas que acenam para o papel fundamental da escola enquanto lugar de aprendizado de direitos, enquanto lugar para o ensino da empatia, da organização de lutas coletivas, da difusão de atitudes inclusivas, do combate às mais diversas manifestações de intolerância.

Na *arpillera* e na Carta Pedagógica de Vânia Carla Schutt da Silva, há apelos para o cuidado com o sentimento dos colegas, sua escrita foi endereçada aos estudantes. Nela há menção à Lei nº 14.811/2024 que criminaliza o bullying no Brasil. No texto, a professora Vânia lembrou o “trágico episódio que tirou a vida de 11 adolescentes” em Realengo-RJ (2011)² e que demarcou o dia 07 de abril como Dia Nacional de Combate ao Bullying, enfatizou, “se você já presenciou situação de bullying, lembre-se que o silêncio pode fortalecer o problema”.



Imagem 10 -
Arpillera com o tema
Bullying é crime
Autoria: Marina
Schneider

Educar em Direitos Humanos não é um trabalho fácil, vivemos em tempos pós-pandêmicos, nos quais a abrupta consciência da fragilidade da vida, ao que parece, pode ter feito emergir a busca incondicional por segurança, do tipo que somente as correntes conservadoras e armadas são capazes de prover. Está latente que há um povo na rua do mundo, pós-Covid-19, pós-catástrofes climáticas, inclinado, pelo medo, a pôr em risco as liberdades conquistadas nos mais diversos porões ditatoriais; em vivências das quais os poucos sobreviventes não teriam condições emocionais para “*arpillar*”.

Desse modo, (re) “Educar em Direitos Humanos” é emergencial. A *arpillera* de Mariana Gil de Oliveira Guimarães é sobre o sentimento de solidão, quando se procura letrar a comunidade escolar com temas sensíveis, que garantem a vida, a democracia, a justiça:

2 - O Massacre escolar ocorrido em 7 de abril de 2011, por volta das 8h30min da manhã, na Escola Municipal Tasso da Silveira.

Imagem 11 - Arpillera
com o tema *Letrar para a
empatia*

Autoria: Marina
Schneider



Considerações finais



Autoria: Vanessa
Gomes dos
Santos, 2025

Este texto/relatório teve como objetivo apresentar um pouco das atividades práticas realizadas no Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos (180h) realizado no polo Osório do IFRS, entre o ano de 2024 e 2025. Em síntese, trata-se do registro reflexivo do desenvolvimento e da produção de um plano de ação, sendo pré-requisito para a certificação. Nesse caso relatado, o trabalho desenvolvido envolveu a produção de *arpilleras* e de “Cartas Pedagógicas” (com inspiração freiriana) pelos cursistas.

Essas *arpilleras*, e cartas revelaram muitos ciclos de dor vivenciados ou conhecidos pelos cursistas, grosso modo, testemunhos de injustiças sociais consigo ou com terceiros, dentro ou fora das escolas em que atuam. Paralela ou interdisciplinarmente, os bordados, as escritas, acenaram para as fragilidades do planeta frente a desmandes daqueles que detém o poder e da ignorância daqueles que não tiveram a oportunidade de “desalienar”. Mais do que isso, pós-pandemia, pós-catástrofes climáticas, os debates conduziram à evidenciação do recrudescimento humano, ao retorno de comportamentos excludentes, conservadores. Como se a abrupta tomada de consciência da fragilidade da vida tivesse (re)alienado coletivamente o planeta. Como se o medo estivesse conduzindo para uma vertiginosa troca da liberdade, da democracia, pela segurança armada das correntes conservadoras.



O curso foi, sem dúvida, uma oportunidade ímpar para a qualificação de profissionais para a Educação, que poderão ser disseminadores em Direitos Humanos no Rio Grande do Sul, na região do Litoral Norte Gaúcho. Ocorreu num momento importante, no mês de setembro de 2024, final do inverno, após uma das piores enchentes do Estado, a qual vitimizou milhares de pessoas. Essa catástrofe climática evidenciou a precariedade das condições de vida de grande parte da população atingida, mais do que isso, revelou o pensamento mercadológico e excludente de governantes acerca das prioridades em meio à crise. Falas como, “excesso de doações, pode prejudicar o comércio”, do governador Eduardo Leite, ou “não dá para tratar os presidiários igual aos demais desalojados”, do prefeito de Porto Alegre Sebastião Melo evidenciaram que os Direitos Humanos nem sempre definem os atos administrativos.

Somada a essas comunicações violentadoras, cabe registrar o “espanto verbal e histórico” do presidente Lula, após visita aos locais de acolhimento, “não imaginava que o Rio Grande do Sul tivesse tanta gente negra”. Enfim, as declarações dos três governantes (Leite, Melo, Lula) são complementares, afinal, quem tem direito a ter direitos? Quem são, qual é a cor e onde se “esconde” a gauchada excluída?

REFERÊNCIAS

BACIC, R. **Catálogo da exposição “Arpilleras da resistência política chilena - de la resistência política chilena”**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Paz&Terra, 2021.

LÖBLER, L.; SCHEFER, M. C. **Arpillorando com jovens do Ensino Médio de uma escola do campo** – bordados coletivos da luta pela terra. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 8, e14974, 2023.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14974>



SOBRE CAMINHOS LONGOS A SEREM PERCORRIDOS:

**o que nos ensinam as experiências do Curso de
Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos /
Polo Pelotas/RS?**

AUTORES

Alessandra Gasparotto

Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da UFPel. Coordenação do Pólo Pelotas do Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul.

Nathalia Lima Estevam

Mestranda em História/UFPel. Tutora presencial do Polo Pelotas.

Natiele Gonçalves Mesquita

Professora de História das redes estadual e municipal de Pelotas. Doutoranda em História/UFPel. Docente do Módulo Projeto de Ação em Educação em Direitos Humanos.

Marcos Ronei Peverada Fernandes

Professor da rede municipal de educação de Pelotas. Coordenador do Também – Grupo pela Livre Expressão Sexual. Docente do Módulo Projeto de Ação em Educação em Direitos Humanos.



“A efetivação dos direitos humanos no Brasil ainda é um caminho longo a ser percorrido.” Essa é uma das conclusões do relatório Violações dos direitos humanos no Brasil: relatório de casos com denúncias e recomendações, lançado em abril de 2025. Publicado pela Articulação para o Monitoramento dos Direitos Humanos no Brasil (AMDH), pelo Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), pelo Processo de Articulação e Diálogo (PAD) e pelo Fórum Ecumênico ACT Brasil, o relatório apresenta seis casos relacionados a violações de direitos humanos de populações vulnerabilizadas, de Povos e de comunidades tradicionais. De acordo com o secretário executivo da AMDH, no Brasil, Enéias da Rosa, “a situação dos direitos humanos no Brasil ainda é uma situação muito difícil. Um caminho ainda largo e longo a ser percorrido para que boa parte da população tenha os seus direitos básicos garantidos.”¹

A ausência de direitos básicos fundamentais para parte significativa da população, forjada a partir de uma longa história de desigualdades e violência, é uma marca profunda do país que vivemos hoje. As violações de direitos humanos denunciadas a cada novo caso emblemático, a cada novo relatório, a cada apelo de entidades e defensores/as de direitos humanos, ceifam vidas todos os dias. E ceifam também futuros.

Sobre elas, permanecem muitos silêncios e impunidade. Com a mesma força, ressoam no Brasil inúmeros discursos que negam, deturpam e relativizam os direitos humanos. Pesquisas recentes revelam uma série de distorções acerca dos direitos humanos no país: de acordo com o Instituto Ipsos, “66% dos brasileiros acreditam que os direitos humanos protegem mais os bandidos do que as vítimas” e 54% concordam com a frase “os direitos humanos não defendem pessoas como eu”. (Reportagem de Guilherme Henrique, DW, 26/08/2018).

Os dados desta pesquisa não surpreendem, conforme Benevides (2004):

[...] é justamente nos países que mais violam os direitos humanos, nas sociedades que são mais marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pelas mais variadas formas de racismo e intolerância, que a ideia de direitos humanos permanece ambígua e deturpada. Portanto, no Brasil, hoje, é extremamente importante situar direitos humanos no seu lugar.

1 - Brasil de Fato online, 29 de abril de 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/04/29/relatorio-que-denuncia-violacoes-de-direitos-humanos-no-brasil-sera-lancado-nesta-terca-feira/>



No sentido de “situar direitos humanos no seu lugar” é que a educação em direitos humanos se constitui e se revela tão importante. Nela estão presentes três dimensões fundamentais: a formação de sujeitos de direito, ou seja, sujeitos que tenham a consciência de seus direitos, individuais e coletivos; o amparo ao processo de “empoderamento” dos atores e grupos sociais historicamente desfavorecidos; a atuação visando processos de mudança e transformação da sociedade. (Candau, 2007, p. 404-405)

De acordo com a educadora Maria de Nazaré Tavares Zenaide (2020), a educação em direitos humanos “forma as pessoas para conviver e, ao assim fazê-lo, poder reconhecer as pessoas em sua dignidade, singularidade, pertencimento e direitos.”. Nesse processo de formação, a escola e os /as professores/as ocupam um lugar central. Assim, é fundamental oportunizar aos/às profissionais da educação espaços de formação sobre direitos humanos, que englobem dimensões teórico-conceituais e propostas pedagógicas práticas, as quais permitam vislumbrar sua abordagem em sala de aula.

Nessa perspectiva, foi proposto o “Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul”, a partir de uma parceria entre a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, a Universidade Federal de Pelotas, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal da Fronteira Sul. O Curso, financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ SECADI, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), objetivou promover formação continuada sobre Educação em Direitos Humanos direcionada a profissionais da Educação Básica (professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as) da rede pública, contribuindo assim para concretizar as ações previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (MEC, 2003/ 2006) e nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (MEC, 2012).

O Curso foi organizado em módulos, planejados com o objetivo de dar visibilidades às violações de direitos humanos em suas diferentes versões, bem como contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de respeito e afirmação dos direitos humanos nas escolas: 1º Módulo - Direitos Humanos: concepções e dimensão histórica; 2º Módulo - Educação em Direitos Humanos: Conceituação, História e Política Pública; 3º módulo - Escola: prote-



ção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes; 4º módulo - Didática da Educação em Direitos Humanos; 5º módulo - Projeto de Ação em Educação em Direitos Humanos; 6º módulo - Violências na escola: estratégias de enfrentamento e mediação de conflitos; 7º módulo - Direitos Humanos e Diversidade na escola: gênero, raça, classe e sexualidades; 8º módulo - Direito à terra, ao território e meio ambiente.

Na Universidade Federal de Pelotas, o curso foi desenvolvido por uma equipe de professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior com vinculações a entidades de direitos humanos e movimentos sociais. As atividades do curso compreenderam aulas expositiva-dialogadas, rodas de conversa com convidados/as, exibição de documentários, debates e atividades em grupos. Também foi realizada uma saída de campo em torno de “Lugares de memória das lutas por direitos na cidade de Pelotas”, orientada pela equipe do Programa de Educação Tutorial Diversidade e Tolerância da UFPel.

Durante a saída de campo, os/as cursistas puderam percorrer diversos espaços de lutas por direitos humanos, como a Ocupação Canto de Conexão, o Largo da Faculdade de Direito da UFPel (espaço que marca as lutas pelas redemocratização na cidade), a Praça Coronel Pedro Osório (onde estão presentes diversas marcas relacionadas às lutas do povo negro) e na esquina Travesti Juju Martinelli, espaço que homenageia a ativista de direitos humanos e travesti Juliana Martinelli². Também foram convidadas pessoas representantes de diferentes entidades e movimentos sociais para contar as histórias de lutas por direitos relacionadas a cada um dos espaços visitados.




Aula do Módulo:
Educação em
Direitos
Humanos

2 - O PET-DT produziu um vídeo sobre a saída de campo, especialmente sobre a atividade desenvolvida junto à esquina Travesti Juju Martinelli, que pode ser acessada em: <https://www.instagram.com/pet.dt/reel/DF-jiu3gBP4/>



Saída de campo:

“Lugares de memória
das lutas por direitos
em Pelotas” /
Setembro de 2024



Embora, inicialmente, a turma formada em Pelotas contasse com 17 profissionais da educação, apenas 10 concluíram o Curso. Há uma série de fatores que ajudam a compreender a desistência de alguns cursistas, que se relacionam especialmente com o período de realização do curso. Este foi iniciado em setembro, já na metade do segundo semestre de um ano bastante turbulento no Estado do Rio Grande do Sul por conta das enchentes, que ocasionaram uma série de mudanças no calendário escolar das redes de ensino.

Assim, 10 cursistas apresentaram seus projetos de ação em direitos humanos, buscando articular os conceitos e discussões abordados nos módulos do Curso com as especificidades e demandas de suas escolas, comunidades e/ou espaços de atuação.

O projeto Pelo direito humano de existir, eu digo não à LGBTfobia, de Suelen Borges Loth Correa, propõe desenvolver junto à comunidade escolar da Escola Estadual Dr. Joaquim Assumpção, situada no centro da cidade de Pelotas, ações de conscientização sobre a LGBTfobia. O projeto é amparado na Lei Municipal nº. 6864, de 2020, que prevê a inclusão da educação sobre o respeito à diversidade e combate à LGBTfobia nas escolas. De acordo com seu relato, o projeto surgiu “do desconforto da autora em reconhecer situações de desrespeito com alunas/os LGBT’s nos espaços escolares. Tais situações comprometem o futuro e a permanência das/os alunas/os na escola e, sucessivamente, compromete suas vidas, pois, se não conseguem terminar os estudos, sua formação se



torna comprometida e deficitária, prejudicando seu potencial em todos os aspectos, principalmente, no mercado de trabalho.”

O projeto de Ingrid Simões Gross, intitulado Educação em Direitos Humanos no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não licenciados no IFSUL Campus Pelotas por meio do Teatro do Oprimido, propôs uma sequência pedagógica, utilizando a técnica do Teatro do Oprimido para abordar, com o auxílio de professores/as, a educação em direitos humanos com estudantes do terceiro e quarto semestres do referido curso. De acordo com a autora, a temática dos direitos humanos consta no Projeto Pedagógico do Curso como tema transversal, possibilitando a sua abordagem em qualquer uma das disciplinas. Ela explica que: “Na qualidade de egressa do curso – turma de 2023/2 -, escolhi a técnica do teatro do oprimido por ser um método não experimentado enquanto acadêmica do curso, podendo evidenciar uma inovação no contexto formativo dos futuros professores da educação básica.”

Michelle Pires Silveira desenvolveu uma proposta tratando sobre O Direito à Literatura e suas raízes literárias: O despertar das Histórias Afro-Brasileiras e Indígenas nas Escolas, direcionada a estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da E.M.E.F Garibaldi, situada na zona rural de Pelotas/RS. O projeto, que parte de uma interlocução com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da escola, busca valorizar as culturas afro-brasileiras e indígenas e combater o racismo e a discriminação. Cabe destacar que a escola atende vários/as estudantes de Povos Indígenas e comunidades quilombolas, o que torna a proposta ainda mais significativa.

O projeto de ação Existir, Ocupar e Resistir: Direitos Humanos e Diversidade no Ambiente Escolar foi elaborado pela professora Luciana D’Avila da Silva, docente do Colégio Municipal Pelotense. De acordo com a autora, “a comunidade LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-binários) enfrenta várias formas de violência neste espaço educacional, que muitas vezes caracterizam-se por práticas discriminatórias, bullying e agressões.” Assim, o projeto busca promover a inclusão e o respeito à diversidade sexual e de gênero nas escolas, por meio de ações pedagógicas direcionadas a toda a comunidade escolar, incluindo as famílias dos/as estudantes.



Lilian de Aguiar Dutra desenvolveu um projeto intitulado Matemática e Direitos Humanos: uma análise crítica através dos números. De acordo com a autora, professora de Matemática da E.E.E.M. Professor Carlos Loréa Pinto, localizada na cidade de Rio Grande/RS, a proposta foi “planejada para auxiliar os estudantes a perceberem que a Matemática também pode ser lida e interpretada”. Direcionada a estudantes de 3º Ano do Ensino Médio em Tempo Integral, a proposta prevê que os/as estudantes façam um levantamento de dados sobre desigualdade social e apliquem conceitos matemáticos (estatística, proporção, probabilidade) para a análise destes dados, estimulando reflexões sobre desigualdade social e direitos humanos.

O projeto de ação Caminhos de Liberdade: Arte, Música e Cinema pelos Direitos Humanos, elaborado pelo Professor Alexandro Oliveira, “busca complementar a formação dos/as alunos/as por meio de um estudo estruturado sobre a história, os conceitos fundamentais e a aplicação prática dos direitos humanos.” Para tanto, o projeto prevê o uso do cinema como ferramenta didática e a realização de atividades variadas (aulas expositivas, debates em grupo, análise de casos históricos e contemporâneos, e atividades interativas), direcionadas a estudantes da E.E.E.M. Professor Lorea Pinto, que atende muitos/as estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Fabiane Escouto Mirapalheta propôs um projeto de ação em direitos humanos direcionado à análise e à reflexão também acerca do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Professor Carlos Loréa Pinto. A proposta prevê identificar ações e/ou diretrizes que estejam alinhadas com a Educação em Direitos Humanos (EDH) nesse documento essencial para a reflexão pedagógica na escola.

Com a proposta de problematizar A intolerância no “ciberespaço” como violação dos direitos humanos, o projeto de ação do Professor Carlos Alberto Jardim Cogoy objetiva oportunizar a estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais – da E.M.E.F. Nossa Senhora de Lourdes, debates e formação acerca da responsabilidade ética no ciberespaço. De acordo com o autor: “Como nativos digitais do século XXI, os/as adolescentes dedicam algumas horas diárias, para a comunicação on-line. No ambiente virtual, no entanto, além do estímulo à interação e de informações construtivas, também acon-



tecem manifestações preconceituosas, ofensivas e discriminatórias.” Assim, o projeto prevê diferentes ações que compreendem desde a identificação de violações de direitos humanos no ambiente virtual até a orientação sobre legislações acerca do ciberespaço e a reflexão sobre como valores autoritários têm se propagado nessas plataformas virtuais.


O Projeto de Ação Direito a Cotas no Ensino Médio e Superior: Você Conhece?, de Ieda Maria Kurtz de Azevedo, propõe o desenvolvimento de atividades voltadas à compreensão das ações afirmativas e da política de cotas. Ele é direcionado a estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental da E.M.E.F. Dr. Alcides de Mendonça Lima, localizada na periferia da cidade de Pelotas, que “atende estudantes oriundos de uma população de nível socioeconômico médio e baixo, moradores do entorno da escola.” O objetivo central é “apresentar o conceito de educação em direitos humanos, conscientizar sobre a existência de cotas diversas para formação educacional e profissional para concorrer a uma vaga de ingresso no ensino médio e superior”, através de palestras, debates, vídeos e pesquisas sobre o tema.

Gilselene Meireles Ribeiro elaborou um projeto de ação intitulado Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV): A Reorganização dos Espaços Coletivos e a participação da Comunidade no Centro de Referência de Assistência Social São Gonçalo (Cras). Tal projeto busca dialogar com a comunidade atendida pelo CRAS São Gonçalo, situado na cidade de Pelotas, com o objetivo de ampliar a participação da comunidade nas ações desenvolvidas pelo CRAS, através de programas de integração e da realização de oficinas variadas.



Apresentação e discussão dos projetos de ação em Direitos Humanos / Fevereiro de 2025





Os projetos desenvolvidos pelos/as cursistas abrangeram temáticas e áreas do conhecimento diversas, evidenciando as potencialidades da educação em direitos humanos nas escolas (e nos demais espaços de educação não formal). A partir de diferentes metodologias e abordagens, demonstraram que é possível construir propostas de educação em direitos humanos conectadas com suas escolas, estudantes e territórios. Tais projetos de ação podem, efetivamente, se constituir em contribuições importantes para a transformação do espaço escolar e da sociedade, na perspectiva de Silva (2020), de que “a educação em direitos humanos tem uma contribuição para instrumentalizar a população na denúncia e no anúncio; fortalecer os processos democráticos no sentido da humanização das relações pessoais, fundamentadas na fraternidade, na solidariedade e no respeito à diversidade.”

Cientes de que temos ainda longos caminhos a serem percorridos, são esses os horizontes que nos movem e que seguiremos buscando em nossas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. **Cidadania e Direitos Humanos**. USP: Instituto de Estudos Avançados, 2004.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In.: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em:
http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/promocaodh/

SILVA, Aida Maria Monteiro. O papel da escola e dos educadores nos processos educativos em direitos humanos. In.: **Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos** – Memória e Cidadania 2020. Textos Aureli Alves de Alcantara. [et al.]. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo: 2020. Disponível em: <https://memorialdaresistencia.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Catalogo-Curso-Direitos-Humanos-2020.pdf>

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em Direitos Humanos: uma proposta metodológica. In.: **Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos** – Memória e Cidadania 2020. Textos Aureli Alves de Alcantara. [et al.]. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo: 2020.





EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E CONEXÕES COM O BEM VIVER

Este texto é fruto das discussões realizadas durante o Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), tendo como eixo temático "Direito à Terra, ao Território e ao Meio Ambiente".

AUTOR

Isael da Silva Pinheiro

Professor pós-doutor, do Povo Guarani Ñhandeva, responsável pela pasta de Educação Escolar Indígena da SEDUC/RS.

Educação Escolar Indígena e Conexões com o Bem Viver

“Há nos preceitos educacionais da cosmologia Guarani um admirável mundo a ser desvendado, em que os significados de cada gesto, de cada ação mostram a integridade de um povo que sobrevive e se recria”
Bergamaschi (2005)

1. Introdução


Neste capítulo, proponho uma reflexão sobre a educação escolar indígena em conexão com o Bem Viver. As discussões apresentadas são fundamentadas na minha pesquisa de doutorado, intitulada *Arandu: a Pedagogia Guarani das Belas Palavras*¹, defendida em 2024, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo central da tese foi construir subsídios teóricos e metodológicos para a compreensão e sistematização da Pedagogia Guarani, seus princípios e fundamentos. Esse processo visa contribuir para a organização de currículos e programas escolares mais alinhados à realidade indígena, além de promover diálogos interculturais inspirados nos paradigmas da educação escolar indígena.

A metodologia utilizada na pesquisa foi colaborativa, ressignificada pelos fundamentos da reciprocidade e da complementaridade. A educação indígena, diferentemente dos modelos hegemônicos ocidentais, constrói-se de maneira coletiva e participativa, tendo como base a oralidade, a experiência compartilhada e a conexão profunda com a espiritualidade e a natureza. Dessa forma, o aprendizado ocorre no cotidiano, por meio da convivência entre gerações, da prática de atividades comunitárias e dos rituais sagrados, que fortalecem os laços tradicionais, culturais e espirituais de cada povo indígena.

O conceito de *Teko Porã* (Bem Viver) é essencial para compreender como os Guarani concebem a vida e a educação. Diferentemente da ideia de desenvolvimento baseada no acúmulo de bens e no progresso material, o Bem Viver está ligado à busca pelo equilíbrio entre o ser humano, a comunidade e a natureza. Trata-se de um princípio que valoriza a coletividade, a sustentabilidade e o respeito aos ciclos naturais, oferecendo uma alternativa ao modelo ocidental pautado na exploração dos recursos e no individualismo exacerbado.

1 - Ver Pinheiro (2024)





Para concluir, destaco a centralidade do conceito de *tekoha* (território), na existência e no modo de vida Guarani. Mais do que um espaço físico, o *tekoha* é um território simbólico e espiritual, onde se configuram as condições para a vivência do *nhandereko* (bom modo de ser Guarani). Nele, o aprendizado se dá na relação direta com a terra, com os seres humanos e com os elementos naturais, fundamentando-se no equilíbrio, no respeito e na reciprocidade. A luta dos povos indígenas pela manutenção e retomada de seus territórios tradicionais não é apenas uma reivindicação política, mas uma condição essencial para a continuidade de sua cultura, de sua língua e de seus modos de aprender e ensinar. Assim, a discussão sobre educação indígena não pode ser dissociada das questões territoriais, pois é no *tekoha* que os saberes ancestrais se manifestam e se renovam.

2. Breves Aspectos sobre o Povo Guarani

De acordo com Ladeira (2007), os povos Guarani estão distribuídos por diversos países da América do Sul, recebendo diferentes denominações conforme a região: Mbyá (Argentina, Brasil e Paraguai); Avá-Guaraní (Paraguai e Brasil); Ñandeva, Guaraní ou Chiripá (Brasil e Argentina); Paĩ-Tavyterã (Paraguai); Kaiowá (Brasil); Ava-Guaraní y Ioseño (Bolívia e Argentina); Guarani Ocidental (Paraguai); Chiriguano ou Chahuancos (Argentina); Gwarayú (Bolívia); Sirionó, Mbía ou Yuki (Bolívia); Guarasug'we (Bolívia); Tapieté ou Guaraní-Ñandeva (Bolívia, Argentina e Paraguai); Aché (Paraguai).

No Brasil, os Guarani estão presentes em diversas regiões: no Centro-Oeste, nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; no Norte, em Tocantins e no Pará; no Nordeste, no Maranhão; e no Sul e Sudeste, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Historicamente, não há registros significativos de conflitos diretos entre os Guarani e os colonizadores, mas também não há relatos de relações de confiança e aproximação entre ambos (Almeida, 2010).

Sobre a população Guarani ao longo do tempo, Brandão (1990) destaca:

Pierre Clastres reconta os Guarani do passado. Ele discute a difícil questão da demografia indígena e em absoluto não concorda com as cifras até então calculadas, do mesmo modo como outros antropólogos mais recentes não concordam com as dele. Seriam muito mais, pouco anos antes do início da conquista, estes índios do Sul, profetas errantes em busca sem fim da terra sem males. Antes do começo do genocídio dos Guarani, eles haveriam de ser pelo menos seis vezes mais do que os apenas 250.000 índios, por volta de 1570, calculados por Rosenblatt, e mais de dez vezes os irrisórios 100.000 imaginados por Steward em anos próximos a 1530 (Brandão, 1990, p. 53).

Atualmente, os Guarani formam um dos maiores povos indígenas da América Latina, estando entre a primeira e a segunda maior população indígena do Brasil. Segundo dados do Mapa Guarani Continental, há aproximadamente 280 mil Guarani distribuídos em cerca de 1,4 mil comunidades, espalhadas por Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai.

3. Educação Escolar Indígena

Segundo Meliá (1979), há duas formas de educação entre as populações indígenas: a educação indígena e a educação para os indígenas, sendo esta última aquela provida pela escola. Nesse sentido, Gersem Baniwa (2006, p. 136) destaca que essas duas modalidades possuem definições distintas.

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores.

Para nós, indígenas, não existe uma única forma ou modelo de educação, e a escola é apenas um dos muitos espaços onde ocorrem os processos de aprendizagem. Nesse sentido, considerando os pressupostos históricos da educação escolar indígena no Brasil, podemos afirmar que esse modelo foi imposto durante o período colonial, com o objetivo de catequizar e civilizar os povos indígenas, como ressalta Gersem Baniwa (2013, p. 1).

Durante o primeiro longo período (1500-1988), a "escola para índio" tinha a missão clara de conduzir e forçar os nativos à integração e assimilação à "Comunhão Nacional", ou seja, de extingui-los como povos étnica e culturalmente diferenciados. Em razão disso, as línguas, culturas, tradições, conhecimentos, valores, sábios e pajés indígenas foram perseguidos, negados e proibidos pela escola.





A educação escolar indígena teve início no século XVI, com as ordens religiosas, cujo intuito era a cristianização por meio dos missionários jesuíticos, impondo aspectos culturais da sociedade colonizadora. No século XX, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que implementou um modelo de educação escolar voltado para a inserção dos indígenas na sociedade moderna, negando seus conhecimentos, práticas culturais, costumes, línguas e modos próprios de ser e ver o mundo. Além disso, seu papel era mediar a transição do indígena de um estado "incivilizado" para a condição de trabalhador nacional, com a crença de que, com o tempo, deixariam de ser indígenas.

A educação escolar indígena no Brasil é abordada por uma vasta bibliografia. Assim, longe de discutir todo o processo histórico desse modelo de escolarização, destacamos alguns fatos marcantes das políticas para as escolas indígenas. Nesse sentido, Ferreira (2001, p. 72) identifica quatro fases na história da educação indígena no Brasil:

- Durante o Brasil Colônia, a escolarização dos indígenas esteve a cargo exclusivo dos missionários católicos, especialmente os jesuítas.
- A criação do SPI, em 1910, estendeu-se à política de ensino da Funai e à articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas.
- O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena no final da década de 1960 e nos anos 1970, durante a ditadura militar.
- A iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 1980, para definir e autogerir seus processos de educação formal.

As quatro fases destacadas por Ferreira (2001) evidenciam a necessidade de uma análise crítica da educação escolar indígena, visto que os povos indígenas sobreviveram a séculos de extermínio, genocídio e epistemicídio. Seus conhecimentos e saberes são alicerces da resistência contra preconceitos, discriminações e estereótipos que ainda prevalecem na sociedade. Segundo Gersem Baniwa (2013), a história da escola indígena no Brasil pode ser dividida em dois períodos distintos: o período colonial (1500), marcado pela "escola para índio", e o período pós-Constituição Federal de 1988, que representou um divisor de águas.




O Brasil reconhece sua rica diversidade étnica e, por meio da legislação, assegura a esses povos o direito de preservar suas especificidades culturais, históricas e linguísticas. Essa perspectiva influenciou diretamente a formulação de políticas governamentais voltadas à educação escolar indígena (Buratto, 2004).

No que diz respeito à educação escolar indígena no Brasil, destacam-se alguns documentos oficiais fundamentais para as políticas educacionais: a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT/1989) sobre Povos Indígenas e Tribais, reconhecida no Brasil pelo Decreto nº 5.051/2004; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998; a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), especialmente após as alterações promovidas pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que consideram as especificidades contextuais; o Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto nº 6.861/2009, que regulamenta a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8/2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, publicadas em 2014.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco legal ao oficializar o reconhecimento das especificidades socioculturais dos povos indígenas, conforme expresso nos Artigos 210, 215, 216, 231 e 232. Esses dispositivos tratam diretamente dos processos de escolarização indígena, determinando que o ensino nas escolas indígenas deve ser ministrado em língua portuguesa, sem prejuízo do direito dessas comunidades à educação escolar específica, bilíngue e diferenciada. O Artigo 210, Inciso 2, estabelece explicitamente: “O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Embora a Constituição brasileira não seja plurinacional, ela garante direitos fundamentais aos povos indígenas, reconhecendo sua iden-



tidade sociocultural e étnica. Assim, a Constituição de 1988 assegura aos povos indígenas o direito de preservar suas singularidades e especificidades, reconhecendo a diferença e a alteridade cultural. Dessa forma, rompe-se com a lógica da educação colonial, que historicamente visava à assimilação e incorporação dos povos indígenas à sociedade nacional.

4. Bem Viver Guarani

Na língua tradicional Guarani, o bem viver pode ser traduzido por tekoporã, um conceito de suma importância para a sobrevivência física e cultural do povo indígena Guarani. Esse conceito representa a busca por melhores condições de vida, em uma relação recíproca com a natureza e a espiritualidade. No entanto, o tekoporã é contrariado pelo modo de vida imposto a muitos povos indígenas, que vivem confinados em pequenas porções de terra, sem condições concretas para viverem conforme seu modo de ser. Certamente, o bem viver está diretamente relacionado ao território e aos processos de territorialidade e territorialização. Os Guarani lutam por espaços propícios à prática de suas culturas milenares.

Viver bem é estar em constante relação com o meio, o território e o lugar. Por exemplo, na ka'agwy (mata), as árvores produzem frutos e lenha, e ali habitam seres vivos, desde os animais até os espirituais. Na ka'agwy, tudo é maraey, tudo é sagrado. Ela é repleta de animais de caça, tanto de pequeno quanto de grande porte. É a base da vida, da sobrevivência material e cultural. Os rios são fontes de vida, pois fornecem alimento e sustentam a comunidade.

O tekoporã está diretamente ligado ao conceito de território. De forma geral, para os povos indígenas, esse conceito se apresenta em quatro vertentes integradas: política, social, religiosa e econômica. Para nós, Guarani, ele pode ser expresso por meio do tekoha. O teko refere-se ao sistema de valores éticos e morais do nosso modo de ser, enquanto o sufixo (ha) indica o lugar onde se dão as condições para ser e praticar o modo de ser Guarani. Podemos afirmar que somos conhecidos por nossa íntima relação com a natureza, com a ywy (terra), com a espiritualidade e com as histórias e narrativas da nossa riquíssima cosmologia.

Quando falamos em território, é essencial destacar que esse não é um conceito unidimensional, pois possui múltiplas concepções e está presente na vida de diversos povos indígenas do Brasil. Cada



povo reconhece e demarca simbolicamente seu território. No Brasil, os territórios indígenas só foram reconhecidos com a Constituição Federal de 1988, que garantiu legalmente os direitos dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam, considerando também seus modos de uso, seus costumes e suas tradições culturais. Dessa forma, compreender a diferença entre terra e território é fundamental para a vida física e cultural dos povos indígenas. A noção de Terra Indígena diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de território remete à construção e à vivência culturalmente variáveis da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial (GALLOIS, 2023).

O conceito de território não é exclusivo das populações indígenas, pois também faz parte das estratégias de poder e de controle político do Estado, que configura as terras indígenas por meio de demarcações com limites e fronteiras. Esse poder se manifesta nos processos demarcatórios dessas terras. A noção de território é polissêmica e possui diversos significados. Para nós, Guarani, a terra é muito mais do que um meio de subsistência; ela é o alicerce da origem e da existência de todos os seres que compõem a vida.

O território Guarani não pode ser tratado apenas como um objeto, pois é criado a partir de relações circulares que envolvem todos os princípios da vida Guarani. Na concepção Guarani, o território é um ser e um bem coletivo, destinado a produzir e a satisfazer as necessidades de todos os membros de uma determinada comunidade. Dessa forma, o conceito de território define a territorialidade, um elemento de extrema importância para as populações indígenas. A territorialidade é essencial para a construção do território e está ligada ao simbólico e à identidade.

Portanto, a territorialidade tem a ver com as formas como cada povo (re)elabora suas práticas culturais na interação com a natureza. Trata-se de um processo que extrapola a noção física de terra e remete a outras dimensões, como a cosmologia espiritual, simbólica e mítica. Urquiza e Nascimento (2013, p. 59) defendem que, “[...] diferentemente da tradição capitalista ocidental, a relação dos povos indígenas com a terra é mediada pela territorialidade, ou seja, não é uma relação de exploração, mas sim de interdependência e, por isso mesmo, de respeito e harmonia.”



O tekoha possui um valor tanto simbólico quanto material. Ele é recíproco, mítico e não é visto como propriedade privada sujeita à compra, venda ou troca. Não se trata apenas de um espaço físico ou de um simples território, mas sim de um território com características específicas que possibilitam a realização do teko, o modo de ser Guarani. O tekoha não está vinculado unicamente ao território, mas também estabelece relação com a estrutura social e política do povo Guarani, ou seja, com a territorialidade. Os Guarani sempre constituíram um território abundante antes da chegada dos colonizadores. No entanto, após séculos de massacres, epidemias, violentos processos colonizadores e expulsões de suas terras, buscaram por muitos anos encontrar uma nova terra onde pudessem praticar o tekoporã.

É importante destacar que os conhecimentos sobre o tekoha são fundamentais para a vida coletiva dos Guarani. O teko (modo de ser Guarani) deseja ser livre, ser natural, estar na terra, o que significa utilizá-la de acordo com suas leis. Os problemas enfrentados atualmente pelos Guarani não estão relacionados apenas à escassez dos tekoha, mas também à rápida e violenta “modernização” do campo. O capitalismo exacerbado tornou-se o causador de diversos problemas para os povos indígenas. Com o avanço do capital sobre os territórios indígenas, surgiram também mudanças significativas no modo de ser de cada povo. O sistema capitalista, por meio da globalização, não beneficiou positivamente todos os povos indígenas. Trata-se de um sistema que favorece os ricos em detrimento dos mais pobres. Os povos indígenas possuem direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam e são as principais vítimas desse sistema.

As reflexões realizadas neste capítulo resultaram de pesquisas bibliográficas e pesquisas de campo, priorizando metodologias próprias e a escuta/registo das narrativas dos sábios e sábias da oralidade. Por meio dessas narrativas, tem sido possível compreender suas concepções acerca do bem viver, um modo de vida originário que tem o tekoha (território) como base e princípio para a sobrevivência física e cultural. Esse conceito está atrelado à cosmologia, às visões de mundo e às inter-relações entre conhecimento e saber/fazer tradicional Guarani.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BANIWA, Gersem (2013). A **Lei das Cotas e os povos indígenas**: mais um desafio para a diversidade. Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano, 2013, 1821. Recuperado de: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>
Acesso em: 10 abr. 2023

BANIWA, Gersem (2006). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional.

BERGAMASCHI, M.A. Nembo'e. **Enquanto o encanto permanece!** Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. 270f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRANDÃO, Carlos. (1990). **Os Guarani**: índios do Sul - religião, resistência e adaptação. Estudos Avançados, 4(10), 53-90. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8581>.

BURATTO, Lúcia Gouveia. **Políticas públicas para a educação escolar indígena**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

FERREIRA, Mariana. **A educação escolar indígena**: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L (Org.). Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. Cap. 1. p. 71-111.

GALOIS, Dominique Tilkin. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** Site do ISA: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/dgallois-1.pdf.

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz**: território Mbya à beira do oceano. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MELIÀ, Bartomeu. **A Terra sem Mal dos Guarani**: economia e profecia. Revista de Antropologia, vol. 33, USP, 1990.

PINHEIRO, Isael da Silva. **Arandu**: a pedagogia Guarani das Belas Palavras. 235 p Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Povos Indígenas e as questões da territorialidade. In: URQUIZA, A. H. **A. Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2013, p. 53-71.





PROJETOS DE AÇÃO DO CEDH¹

**POLO IFRS CAMPUS PORTO ALEGRE: DIREITOS
HUMANOS PARA TODOS(AS)!**

AUTORA

Jaqueline Rosa da Cunha

Docente do IFRS – Campus Porto Alegre,
jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br.

1 - Curso de aperfeiçoamento Educação em Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul.

PROJETOS DE AÇÃO DO CEDH¹ - POLO IFRS CAMPUS PORTO ALEGRE: DIREITOS HUMANOS PARA TODOS(AS)!

No final do século passado, esperávamos e esperançávamos que o “Novo Milênio” fosse pleno de desenvolvimento, relações sociais positivas, cordialidade, modernidades, tecnologias superavancadas vindas de mentes igualmente evoluídas intelectual, moral e humanamente. Entretanto, vivemos na segunda década dos anos dois mil em que apenas a tecnologia realmente avançou e, de forma assustadora, estamos diante de um marco histórico social muito discrepante: de um lado a ascensão a jato da inteligência artificial dominando tudo o que toca, tal como o Rei Midas; de outro, a barbárie humana diária em todas as esferas sociais, que repete falsas premissas como: “Direitos Humanos é só para defender bandido”, “Direitos Humanos para humanos direitos”, “Lá vem esse povinho dos Direitos Humanos defendendo ladrão”, “Se vem falando em Direitos Humanos, já sabe que não presta”.

Esse paradoxo invadiu, como fumaça, todos os setores da sociedade. Ele infiltrou-se, impregnou-se, difundiu-se de tal forma e rapidez que, em vez de avançar no desenvolvimento de questões sociais, estudiosas(os), pesquisadoras(es), professoras(es) precisam reiniciar o ensino e abrir novas discussões sobre o conceito e a importância dos Direitos Humanos para todos. Nesse sentido, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos no Rio Grande do Sul – ReBEDH-RS viabilizou, de agosto a dezembro de 2024, o curso de aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos no Rio Grande do Sul para professoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os) e gestoras(es) de escolas públicas em efetivo exercício da profissão nas redes de educação pública do Rio Grande do Sul. A realização do curso deu-se através da parceria entre ReBEDH-RS e Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Além disso, contou com o apoio do Governo Federal / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) / Ministério da Educação (MEC) / Comissão Nacional de Políticas Educacionais em Direitos Humanos – CNPEDH e das Universidades Federais de Pelotas, do Pampa e da Fronteira Sul.

Este texto, portanto, traz o objetivo de apresentar alguns exemplos de projeto de ação, produzidos pelas(os) cursistas a partir de observações e reflexões realizadas de forma crítica e autônoma à luz

1 - Curso de aperfeiçoamento Educação em Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul.



das concepções dos direitos humanos. Além disso, objetiva também ponderar a respeito das realidades sociais escolares vividas pelas(os) autoras(es) dos projetos de ação.

O trabalho final, além de produzido com cerca de 10 páginas a partir de pensamento crítico e reflexivo com base nos estudos dos Direitos Humanos, também foi apresentado a uma banca composta pelas docentes que coordenaram os polos do IFRS Porto Alegre e Osório, diante das(os) demais concluintes do curso. Esse evento ocorreu nas dependências do Instituto de Educação Josué de Castro, uma escola do campo que atende às(aos) trabalhadoras(es) rurais, vinculados aos movimentos populares do campo, mas aberta também aos movimentos urbanos. Ela está situada dentro do Assentamento Filhos de Sepé, na região de Águas Claras, município de Viamão, e é administrada por educadoras(es) vinculadas(os) ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST.



Imagem 1:

Apresentação dos projetos de ação no Instituto de Educação Josué de Castro

Fonte: arquivo pessoal de cursista/ imagem socializada no grupo de Whatsapp

É importante registrar que o polo do IFRS campus Porto Alegre, apesar de ter sido o que mais recebeu inscrições de pessoas interessadas no curso, finalizou a formação com apenas oito cursistas. Isso se deve pela ação da enchente que assolou o Estado do Rio Grande do Sul, prejudicando 80% do território. A sede do IFRS Campus Porto Alegre, por exemplo, ficou 40 dias submersa. A água em seu interior atingiu a marca de dois metros e vinte centímetros de altura.




Muitas escolas viraram abrigo para quem perdeu absolutamente tudo. Quando as aulas foram retomadas em Porto Alegre, após o período compreendido entre 30 de abril e 30 de junho, todos os sábados foram considerados letivos pelas redes públicas de ensino. A reorganização do calendário letivo fez com que a maioria das pessoas inscritas no curso não pudessem participar das aulas presenciais, pois estavam em sala de aula. Essas(es) cursistas acompanharam as aulas on-line e leram os materiais, mas infelizmente, não puderam contabilizar a presença, conforme as exigências pela coordenação geral do curso.

Os projetos produzidos na edição de 2024, versaram sobre os mais diversos temas, tais como: Expressão cidadã na escola: diálogos entre gerações; Vidas pretas têm direitos: em um contexto escolar; Slam: voz e protagonismo juvenil; Sementes de cidadania: introduzindo Direitos Humanos nas escolas; Educação para os Direitos Humanos no contexto histórico; Tecendo reflexões para conscientização e valorização dos Povos Indígenas; Narrativas indígenas na educação básica: formação docente e práticas pedagógicas. Pelos títulos dos projetos de ação produzidos, podemos ter uma ideia das reflexões realizadas e de quais assuntos ocupam o cotidiano educacional das(os) cursistas, salientando que a maioria das(os) concluintes são mulheres.

A maioria das(os) educandas(os) realizaram seus trabalhos baseados com base na leitura crítica das suas trajetórias enquanto pessoas trabalhadoras na educação básica e pública. O texto Expressão cidadã na escola: diálogos entre gerações, escrito pela professora Raquel de Azevedo Barra, inicia assim:

O projeto "Expressão Cidadã na Escola: Diálogos Entre Gerações" surgiu da necessidade de ampliar a compreensão dos alunos sobre a importância dos direitos humanos e sua relação com o Estado Democrático de Direitos. A ideia é trabalhar essa temática de forma crítica e reflexiva, promovendo a conscientização cidadã e incentivando a participação ativa dos estudantes no contexto social. O eixo estruturante do projeto está ligado ao componente curricular "Direitos Humanos ao Desenvolvimento Global Sustentável". (Barra, 2025, p. 04)



A seguir a professora do Ensino Médio da rede pública estadual expõe a realidade local em que está inserida a escola na qual atua, como forma de justificar a necessidade do projeto de ação. Conforme (Barra, 2025, p. 04):

A implantação deste projeto no ambiente escolar se deve à necessidade de fortalecer a consciência crítica dos alunos sobre o Estado Democrático de Direitos, promovendo debates sobre direitos humanos, cidadania e justiça social. Levando em consideração que a cidade de Alvorada se encontra na região metropolitana de Porto Alegre, a escola atende a uma população diversa, incluindo alunos de diferentes contextos socioeconômicos, muitos dos quais enfrentam desafios relacionados à desigualdade e exclusão social somando mais de 800 educandos.

Essa contextualização demonstra que foi possível à autora, realizar determinada reflexão ao longo dos estudos em Direitos Humanos no curso.

Seguindo a disposição de levar os estudos em Direitos Humanos para a sala de aula da Educação Básica, os projetos de ação Sementes de cidadania: introduzindo Direitos Humanos nas escolas, de Jeanine Pizarro Dorneles e Nicolas Pereira Rosa, e Educação para os Direitos Humanos no contexto histórico, de Mateus Campos Ranzan, constituem exemplos de práticas simples e eficazes.

Sementes de cidadania: introduzindo Direitos Humanos nas escolas, apresenta uma proposta de trabalho que envolve também os familiares das crianças no estudo dos Direitos Humanos uma vez que oferece “um folder com os principais Direitos Humanos às(aos) alunas(os), permitindo que discutam o tema em casa com suas famílias, promovendo a disseminação do conhecimento fora do ambiente escolar” (Dorneles; Rosa, 2025, p. 04). Segundo os professores Dorneles e Rosa (2025, p. 05), que elaboraram o projeto, essa ação é importante porque:

A realidade sociocultural do público-alvo é caracterizada por um contexto de vulnerabilidade social, onde muitas crianças enfrentam desafios como a desigualdade de acesso à educação de qualidade e a falta de recursos básicos. A unidade escolar está localizada em uma região na qual a diversidade cultural é rica, mas também marcada por desigualdades econômicas que impactam diretamente a formação e o desenvolvimento das crianças.




Ademais, os autores também afirmam que, ao refletirem criticamente sobre a questão social da comunidade escolar, identificaram “que além da necessidade de garantir a educação formal, é fundamental trabalhar questões de cidadania e direitos humanos. Os problemas prioritários incluem a falta de conscientização sobre direitos, bullying e a exclusão social. Por outro lado, há oportunidades significativas, como a mobilização da comunidade e o potencial para parcerias com organizações locais que promovam a inclusão e a valorização da diversidade” (Dorneles, Rosa, 2025, p. 05).

Na esteira desse pensamento, foi elaborado o projeto de ação do professor Mateus Campos Ranzan, intitulado Educação para os Direitos Humanos no contexto histórico. De acordo com Ranzan (2025, p. 04):

Esse projeto propõe uma reflexão no âmbito escolar acerca do conceito de Direitos Humanos em seu contexto histórico no intuito de valorizar e fortalecer suas diferentes facetas tais como a luta antirracista, o trabalho digno, a violência contra a mulher e o exercício da cidadania, entre outras. Conscientizando os(as) estudantes sobre a diversidade cultural da sociedade e a importância de dialogar sobre diferentes realidades, o projeto propõe um amplo debate sobre o contexto histórico dos Direitos Humanos e seus objetivos para uma formação humanística da sociedade. Além disso, propõe uma aproximação dos(as) estudantes com a prática da cidadania e o reconhecimento de seus direitos e deveres dentro do convívio social.

Ranzan (2025) explica que o fato de a escola municipal, que tem apenas um ano de funcionamento, situar-se em um bairro periférico relativamente novo da cidade de Guaíba, afastado do centro da cidade e sem opções de espaço de convivência oportuniza a permanência das(os) estudantes na escola. Dessa forma, a escola torna-se o espaço de maior interação social dessa comunidade. Assim, o projeto aproveita para transformar o ambiente educacional em um lugar de formação social “com foco no desenvolvimento da cidadania”. Alguns dos objetivos desse projeto focam na conscientização das(os) estudantes sobre a existência dos Direitos Humanos e como eles podem ser utilizados para sanar problemas da própria comunidade acadêmica e local. O professor também prevê que as(os) estudantes possam promover momentos de discussão sobre esses temas em seus lares, a fim de compartilharem os conhecimentos com seus familiares. Essa ação faz-nos lembrar a famosa ideia proferida por Paulo Freire: a educação sozinha não muda o mundo, mas ela muda o homem e, esse, muda o mundo.



Não podendo mudar o passado, mas desejando mudar o presente e o futuro, foram elaborados projetos de ação em que as professoras realizaram leituras críticas de temas relacionados às próprias condições de vida, que se repetem no ambiente de trabalho, vivenciadas na escola com as(os) estudantes. Esse foi o caso de títulos como, *Vidas pretas têm direitos: em um contexto escolar e Slam: voz e protagonismo juvenil*. O primeiro, escrito por uma “mulher nova”, como diria Freire, é resultado do projeto de ação idealizado pela professora do Ensino Fundamental e militante do movimento negro Deisemara Silva Monteiro, que iniciou o texto justificando a necessidade de trabalhar a temática escolhida. Segundo Monteiro (2025, p. 04):

O projeto tem a intenção de abordar conceitos étnicos raciais numa conjuntura com direitos humanos, trazendo o tema para a realidade que acontece nos pátios escolares, dentro dos conceitos dos direitos humanos. Será conduzida na forma mais tradicional de socialização que é a roda conversa, com troca de ideais e com apresentação de filmes e músicas que venham remeter os direitos dos indivíduos, mas puxando para o indivíduo negro na sociedade. A ideia é trabalhar com 5º anos, e usar a sala de vídeo como melhor espaço para execução.

Observa-se que a escolha do tema tem uma ligação muito forte com a trajetória de vida da mulher negra e, ao mesmo tempo, da professora de educação básica que, incentivada pelos estudos dos Direitos Humanos, buscou ofertar às(aos) pequenas(os) educandas(os) o conhecimento de uma educação antirracista, bem como seus direitos e deveres como seres sociais. Além disso, Monteiro também optou por trabalhar na prática com as crianças os valores civilizatórios, dispondo-as(os) em círculo para promover discussões. O círculo, para os Povos Tradicionais, é um espaço de equidade e de união. Para que exista o círculo, é necessária a presença de todos ou seja, cada um e todos são importantes ao mesmo tempo. Desse entendimento vem a expressão “ubuntu”: eu sou porque nós somos.

Ao analisar os objetivos dispostos no projeto de Monteiro, é possível perceber que o foco do seu trabalho está direcionado ao empoderamento das crianças negras. O ponto principal da ação é apoiá-las e a ensiná-las que os Direitos Humanos são para elas também e que não devem aceitar que lhes sejam subtraídos. Assim, Monteiro (2025, p. 04), demarca os objetivos da seguinte forma:

GERAL

Trabalhar os direitos humanos, de forma voltada a pessoas negras, oportunizando ações antirracistas no ambiente escolar. Com a movimentação de trabalhos ilustrados disseminar as informações bem como protestos a más ações dentro do ambiente escolar, bem como, fortalecer as boas ações.

ESPECÍFICOS


Empoderar os alunos da escola;
Acompanhar/respaldar os alunos para aplicação contínua das práticas antirracistas e de direitos humanos;
Oportunizar abertura para transformação nas relações na turma, que reflita escola;
Provocar transformação nas estruturas (da turma e outras) para um funcionamento mais humano nas relações;
Fortalecer o “acreditar” na transformação social da turma;
Causar paixão pelo movimento negro e direitos humanos, gerando disseminação e propagação das boas ações.

O texto de Monteiro é contundente em defesa de suas(seus) estudantes. Ao delimitar o público-alvo, a professora, que quase foi proibida de estudar quando criança, expressa nas entrelinhas o desejo de ter recebido, em sua pré-adolescência, a oportunidade de conhecer seus direitos. Em suas palavras, ela registra:

“Os alunos são de idade mediana de 10 a 12 anos, meninos e meninas que estão se encaminhando para adolescência, no ápice da construção do caráter, da conduta. **Na sua maioria negra e que ainda não sabe o valor humano que tem dentro da sociedade, quiçá na escola.**” (Monteiro, 2025, p. 05) (grifo nosso).

O segundo projeto apresentado nessa temática étnico-racial é Slam: voz e protagonismo juvenil, elaborado a partir da inquietação da cursista e professora do Ensino Médio da rede pública estadual, Lilian da Silva Carvalho. Durante as aulas do curso, Lilian sempre expunha a angústia que tinha em não conseguir envolver seu grupo de estudantes nas atividades, em fazê-los sentirem que o ambiente escolar também lhes pertence enquanto seres sociais e de direitos. Por esse motivo, a professora de Língua Portuguesa e Literatura optou por desenvolver um projeto de ação, destinado a jovens com idades entre 15 e 18 anos, que promovesse o protagonismo estudantil por meio da criação e participação em competições de slam, incentivando a expressão artística, a oralidade e o pensamento crítico. Além disso, a ação de Carvalho (2025, p. 04) também tinha por objetivos:





Desenvolver habilidades de escrita criativa e poesia; melhorar a expressão oral e a confiança dos alunos ao falar em público; estimular o pensamento crítico por meio de temas relevantes e contemporâneos; criar um ambiente inclusivo e respeitoso para a troca de ideias; fortalecer as relações interpessoais e o trabalho colaborativo.

À luz dos estudos dos Direitos Humanos, ao longo do CEDH, Carvalho inspirou-se e elegeu alguns temas para serem debatidos e produzidos pelas(os) estudantes do seu grupo. Conforme Carvalho (2025, p. 07):

Os temas escolhidos envolvem questões pertinentes à vivência dos jovens, como: identidade e ancestralidade; resistência e empoderamento; direitos humanos e igualdade social; educação e transformação social; meio ambiente e sustentabilidade. Esses tópicos visam despertar nos estudantes uma reflexão sobre sua realidade, suas histórias e seus potenciais, utilizando o Slam como ferramenta para expressar suas percepções e vivências.

O projeto de ação educacional elaborado por Carvalho estimula as(os) educandas(os) a analisarem as suas histórias de vida e a perceberem suas relações com o ambiente escolar, dentro do panorama em que cada um se encontra. Ele propicia que sejam destacadas inquietações, pesquisadas soluções e reelaboradas formas de pensar, das(os) jovens estudantes, e de entender o mundo e a si mesmas(os) no mundo.

Na sequência dos projetos de ação com a temática dos Direitos Humanos envolvendo as questões étnicas, temos dois planejamentos de atividades educacionais voltada à formação de professoras(es), relacionadas aos Povos Indígenas, quais sejam: Narrativas indígenas na educação básica: formação docente e práticas pedagógicas, de Bárbara Freitas do Nascimento; Tecendo reflexões para conscientização e valorização dos Povos Indígenas, de Jade de Oliveira Monteiro.

O projeto da professora Bárbara Nascimento prevê, além do cumprimento da Lei 11.645/08, a formação de professores da educação básica da rede pública brasileira, por meio da implementação de círculos de leitura utilizando textos produzidos por escritoras(es) dos mais diversos Povos Indígenas do país. Dentre os objetivos propostos estão: o desejo de “discutir com professores(as) não indígenas a importância de trabalhar com a cultura indígena para uma melhor sociedade pautada nos Direitos

Humanos e na diversidade; zelar pela visibilidade indígena e dos Direitos Humanos na Educação Básica.” (Nascimento, 2025, p. 05)

Igualmente preocupada com a formação profissional das(os) profissionais da Educação Básica diante da Lei nº 11.645/08, Jade Monteiro organizou seu projeto de ação em formato de um curso. Ao planejar uma ação de longo período de estudos, Monteiro (2024, p. 03) organiza a metodologia de trabalho da seguinte maneira:

Por meio de atividades como cine-debate, leitura dirigida e discussões em grupo, serão abordados assuntos como a presença indígena no Rio Grande do Sul, a invisibilidade indígena na história do Brasil, a educação indígena e suas formas outras de transmissão e produção de conhecimento, relações de gênero e protagonismo da mulher indígena, e a cosmovisão dos Povos Indígenas na preservação do meio-ambiente.

Esse projeto demonstra que é possível abordar os 30 artigos dos Direitos Humanos e as diversidades étnicas sem grandes esforços, mas com muita reflexão crítica.

A experiência exitosa da produção e apresentação dos projetos de conclusão do CEDH deixa registrado que o objetivo de formação integral do cidadão com base nos Direitos Humanos tem sido atingido. Assim fica reforçada a importância da materialização da Educação em Direitos Humanos como um curso que consiga despertar nos agentes partícipes do binômio ensinar-aprender o compromisso com o desenvolvimento do “pensar certo”, do estudar, do criar, do colaborar, do construir e do reconstruir saberes, fortalecendo cada vez mais a participação consciente do fazer social.





Imagem 2 e 3: Encontros presenciais sobre os módulos: Didática da Educação em Direitos Humanos, com a professora Ana Springer; e Direito à terra, ao território e meio ambiente, com os professores Bruno Kaingang e Isael Pinheiro Guarani Nandeva.

Fonte: Fonte: arquivo pessoal de cursista/ imagem socializada no grupo de Whatsapp



REFERÊNCIAS

BARRA, Raquel de Azevedo. **Expressão cidadã na escola:** diálogos entre gerações. (Projeto de ação para a conclusão do curso de aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul.) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Porto Alegre. 2025. 11 páginas.

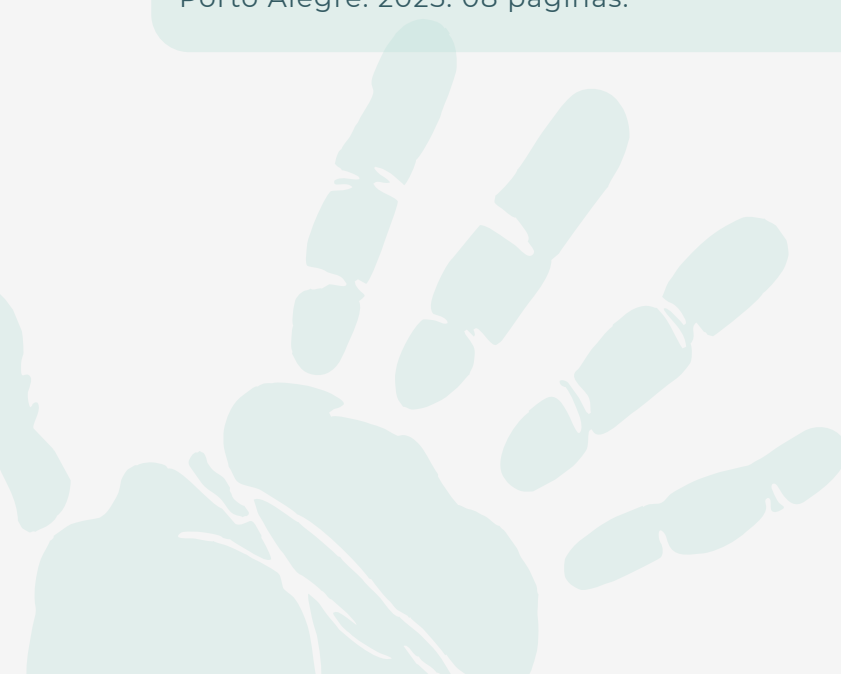
DORNELES, Jeanine Pizarro; ROSA, Nicolas Pereira. **Sementes de cidadania:** introduzindo Direitos Humanos nas escolas. (Projeto de ação para a conclusão do curso de aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul.) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Porto Alegre. 2025. 10 páginas.

MONTEIRO, Deisemara Silva. **Vidas pretas têm direitos:** em um contexto escolar. (Projeto de ação para a conclusão do curso de aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul.) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Porto Alegre. 2025. 07 páginas.

MONTEIRO, Jade de Oliveira. **Tecendo reflexões para conscientização e valorização dos Povos Indígenas.** (Projeto de ação para a conclusão do curso de aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul.) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Porto Alegre. 2025. 10 páginas.

NASCIMENTO, Bárbara Freitas. **Narrativas indígenas na educação básica:** formação docente e práticas pedagógicas. (Projeto de ação para a conclusão do curso de aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul.) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Porto Alegre. 2025. 10 páginas.

RANZAN, Mateus Campos. **Educação para os Direitos Humanos no contexto histórico.** (Projeto de ação para a conclusão do curso de aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Sul.) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Porto Alegre. 2025. 08 páginas.





Encontros gerais com os envolvidos na rede



AULAS SÍNCRONAS

organizadas com a Rede Brasileira de
Educação em Direitos Humanos

- ✓ **Transmissão aula síncrona da abertura do Curso**
<https://www.youtube.com/watch?v=nEQI9IY0uig>
- ✓ **Transmissão da aula 1**
<https://www.youtube.com/watch?v=CvGzuLp38yE>
- ✓ **Transmissão aula síncrona 2**
<https://www.youtube.com/watch?v=BBRBz7QdyHE>
- ✓ **Transmissão aula síncrona 3**
<https://www.youtube.com/watch?v=fANbzFwG1nI>
- ✓ **Transmissão aula síncrona 4**
<https://www.youtube.com/watch?v=FUIzkJS9Z4w>
- ✓ **Transmissão aula síncrona 5**
<https://www.youtube.com/watch?v=HvxtasOKrul>
- ✓ **Transmissão aula 6**
https://www.youtube.com/live/WRh2OyCs_RM
- ✓ **Transmissão aula 7**
<https://www.youtube.com/watch?v=tNhwxXktins>
- ✓ **Transmissão aula 8**
<https://www.youtube.com/watch?v=1iYJjWAjKpo>



UFPEL



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL