

# GCAF e a Extensão Universitária no Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens:

## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS'

Francisca Rodrigues Pini  
Geovana Loureiro  
Maria José Correa  
ORGANIZADORAS





# GCAF e a Extensão Universitária no Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens:

EDUCAÇÃO EM  
DIREITOS HUMANOS'

Francisca Rodrigues Pini

Geovana Loureiro

Maria José Correa

ORGANIZADORAS

São Paulo, Maio de 2024



## Unifesp

**Reitora da Unifesp** | Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raiane Patrícia Severino Assumpção

**Vice-Reitora** | Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lia Rita Azeredo Bittencourt

**Pró-Reitora de Extensão e Cultura** | Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Debora Galvani

**Pró Reitora Adjunta** | Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gabriela Arantes Wagner

## Campus Baixada Santista

**Direção do Campus Baixada Santista** | Prof. Dr. Odair Aguiar Júnior

**Vice-Diretor do Campus Baixada Santista** | Prof. Dr. Gustavo Fernandes Camargo Fonseca

## Grupo de estudo, pesquisa e extensão sobre crianças, adolescentes e famílias - GCAF

### Coordenação Ampliada

**Coordenador** | Prof Dr. Marcelo Domingues Roman

**Coordenadora Adjunta** | Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Rodrigues de Oliveira Pini

**Coordenação da Extensão** | Mariana Bensadon

**Coordenação da Formação** | Geovana Lucia Batista Loureiro

**Coordenação da Pesquisa** | Maria José Correa

**Coordenação da Comunicação** | Reginea Abreu

### Professoras Pesquisadoras

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Liduna Oliveira e Silva

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcia Eurco

**Coordenadora do Projeto de Extensão 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens:**

**Educação em Direitos Humanos'** | Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Rodrigues de Oliveira Pini

## Instituto Saúde e Sociedade - ISS

**Direção Acadêmico** | Prof. Dr. Fernando Sfair Kinker

**Vice-Diretora** | Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gláucia Monteiro de Castro

## Câmara de Extensão e Cultura - ISS

**Coordenador** | Prof. Dr. Ricardo Luís Fernandes Guerra

**Vice-Coordenador** | Prof. Dr. Marcos Taddeo Cipullo

# Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire

**Patrono** | Paulo Freire

**Presidente de Honra** | Moacir Gadotti

**Diretores Pedagógicos** | Ângela Biz Antunes e Paulo Roberto Padilha

**Diretora de Comunicação** | Janaina M. Abreu

## Publicação

### Organização

Francisca Rodrigues Pini, Geovana Loureiro e Maria José Correa

**Coordenação Gráfico-Editorial** | Janaina M. Abreu

**Capa, Projeto Gráfico, Ilustrações e Diagramação** | Marcela Weigert

### Autores(as)

Afonso Celso Scocuglia, Bruna Quirino de Oliveira Nascimento, Camila Barros Gomes, Damiane Petrucci Resende Siles, Flávia Alexandra dos Santos, Francisca Rodrigues Pini, Geovana Lucia Batista Loureiro, Jorge Alves de Oliveira, Laura Rosental Zamora, Leda Sotelo Ambires, Luisa Brecht Albertini, Marcelo Roman, Maria Clara Brito Moura, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Maria José de Oliveira Correa, Maria Liduina O. Silva, Mariana Rocha Bensadon, Marina Dias Malanima, Rayssa Hellena Damião e Batista, Thaisa Akemi Hashimoto Ido

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

GCAF e a extensão universitária no projeto 'Vozes das crianças, adolescentes e jovens [livro eletrônico] : educação em direitos humanos' / organização Francisca Rodrigues Pini, Geovana Loureiro, Maria José Correa. -- São Paulo : Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2024. PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-87735-11-5

1. Direitos humanos - Brasil 2. Educação em direitos humanos I. Pini, Francisca Rodrigues. II. Loureiro, Geovana. III. Correa, Maria José.

24-207004

CDD-370.115

### Índices para catálogo sistemático:

1. Educação em direitos humanos 370.115  
Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415





# Prefácio

*Adulto: Pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela.*

Andrés Felipe Bedoya, 8 anos<sup>1</sup>

Aurea Satomi Fuziwara<sup>2</sup>

Marcos Valdir Silva<sup>3</sup>



**E**m tempos de polarização e fragilidade da democracia efetiva, criar espaços para a voz individual e coletiva é uma grande ousadia e necessidade. Manter a crença na educação como ferramenta transformadora da realidade onde se processa a complexa e não linear troca dos saberes entre sujeitos dentro das relações sociais em constante construção se torna um esperar. Assim, recebemos a tarefa intelectual e ético-política de prefaciarmos uma obra que traz histórias e tensionamentos da realidade para contribuir na ruptura dos silenciamentos, percorrendo o caminho de repensar o pensado.

Demarcar o compromisso da universidade com o tripé ensino, pesquisa e extensão é relevante, parecendo quase óbvio. Especialmente, a extensão como processo de articulação entre graduação e pós-graduação, articulação nos territórios, diálogos e trabalho interdisciplinar etc., provoca importantes impactos na vida de todos os envolvidos. A extensão envolve sujeitos que são protagonistas do processo, construindo práticas na dialética fundamental na troca de saberes que proporciona reflexões e potencializa transformação em todas e todos envolvidos para além da construção acadêmica.

Neste cenário, a centralidade nos direitos humanos de crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos provoca um reavivar da trajetória conturbada de avanços, embates, retrocessos, estagnações, incertezas e conquistas na sociedade brasileira, considerando a constante necessidade de afinar a escuta. Esta perspectiva de escutar e ouvir não abrange somente o que é verbalizado, mas inclui movimentos dos corpos e suas marcas sociais (étnica, geracional, de classe, gênero, orientação sexual),

de como suas presenças impactam nas relações no âmbito familiar, nos espaços sociais formais e nos informais. Existir como sujeitos e não mero objetos da intervenção da política e dos atores sociais interfere direta e indiretamente, com acolhida ou rejeição, com disciplinamento ou exercício da liberdade, e tantas nuances nestas aparentes polaridades, mas que carregam várias dimensões. Dar visibilidade às vozes e expressões de crianças e adolescentes é garantir a visibilidade de sua existência em uma sociedade, rompendo com processos de normalização e apagamento das diversidades.

Muito se fala no protagonismo de crianças e adolescentes, contudo apresentam-se por vezes mais como pauta política do que efetiva oportunidade. Acreditar que a participação social de crianças e adolescentes vai muito além do mero tecnicismo burocrático de processos pedagógicos normatizante, deve nos colocar em coro com o poeta do cancionário popular Zé Vicente que diz “criança da faça a roda, que a esperança quer dançar”. Que pesquisas avançaram em relação à escuta de crianças e adolescentes contemporâneos? O mesmo pode-se dizer da formação profissional, como no caso de assistentes sociais. Dentre as ações profissionais, as atividades vinculadas à socialização das informações e a desburocratização podem fomentar nas equipes o compromisso com a alteração de dinâmicas pragmáticas, às mais elaboradas e instituintes de mudanças. Saberes e práticas devem construir provocações para as transformações da realidade rompendo com normas que silenciam vozes e vivências. Indaga-se: o acesso ao amplo repertório de informações na universidade tem permitido processos de ensino-aprendizagem que os tornem conhecimentos? As aproximações aos fundamentos

sócio-históricos e da vida social dão sustentação a um conjunto dialeticamente articulado com as técnicas e os instrumentos de trabalho, bem como devem ser constantemente aprimorados diante da exigência frente às transformações da realidade, visando ao atendimento das mais diversificadas necessidades sociais, que são historicamente determinadas e, portanto, contraditórias e/ou antagônicas.

A extensão é um eixo fundamental da universidade e exige investimento institucional e da comunidade local, reconhecendo-se a materialização de parte do com o conhecimento que dialogue e construa democraticamente alternativas frente às violações de direitos humanos da criança e do adolescente. Apresentando parte destas elaborações com artigos acadêmicos é um retorno desse comprometimento, podendo ser acessado pelos sujeitos interessados em compreender e até construir ações coletivas. O presente livro digital é um instrumento que pode romper barreiras. Pode-se esperar que inspirem outros atores das políticas sociais (públicas e do setor privado) para provocar escuta e, em excelente hipótese, o diálogo com quem não é promessa de futuro, mas sujeito do presente. Promover o intercâmbio de saberes entre diversos sujeitos da sociedade é uma ferramenta na construção de soluções das demandas que se apresentam dentro da construção de uma sociedade adultocêntrica.

O conhecimento pode dinamizar a realidade, provocando ideias e mudanças com passos que parecem pequenos. Afinal, qual o impedimento de ouvir e escutar crianças e adolescentes? A presente coletânea provoca com problematizações que nos lançam pistas para avançar por um horizonte mais democrático, protetivo e de desenvolvimento de relações, que não são

suficientes para, por si só, romperem as estruturas. Pensar as vozes e as presenças de crianças e adolescentes é uma boa provocação sobre a posição do mundo caduco incomodado com suas vigorosas vozes e existências, reunindo os que se apoiam na crítica e que se atrevem a compor perguntas e arriscar respostas coletivas, não por eles/as, mas com eles/as.



1. “Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças”, de Javier Naranjo. Trata-se de um dicionário feito por crianças durante as oficinas realizadas pelo autor numa biblioteca pública na Colômbia

2. Assistente social, doutora em Serviço Social pela PUCSP, servidora no TJ-SP, docente convidada em especializações de Serviço Social e Psicologia sociojurídica, e em políticas sociais, consultora e formadora de trabalhadores da área social, expertise em temas de direitos humanos com ênfase em criança e adolescente, ética, elaboração de documentos técnicos em Serviço Social, parentalidade. E-mail: [aureafuziwara8@gmail.com](mailto:aureafuziwara8@gmail.com)

3. Assistente social, mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente em graduação em Serviço Social na Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP e especializações; Membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa Sobre o Envelhecimento Humano, Longevidade e Velhice - Nephe - Univap. Servidor Público da Fundação CASA – SP. Expertise em temas de direitos humanos, política social, criança e adolescente e diversidade sexual.

# Sumário



## Apresentação

FRANCISCA RODRIGUES PINI,  
MARIA LIDUINA O. SILVA E  
MARCELO ROMAN

pg. 16

## Capítulo

# 01

Universidade Pública, Educação  
Popular e Direitos Humanos

MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE

pg. 22

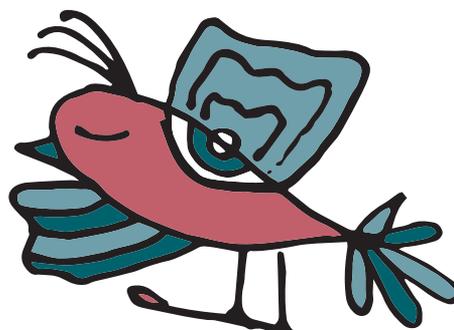
## Capítulo

# 02

A pedagogia da pesquisa  
na Universidade pública:  
contribuições de Paulo Freire

AFONSO CELSO SCOCUGLIA

pg. 44



## Capítulo

03

**Crianças, adolescentes e jovens  
participantes do projeto**

**pg. 63**

MARIANA ROCHA BENSADON E  
FRANCISCA RODRIGUES PINI

## Capítulo

04

**Educação em direitos humanos  
no Ensino Infantil – UME  
Cyro de Athayde Carneiro**

**pg. 73**

BRUNA QUIRINO DE OLIVEIRA NASCIMENTO E  
LAURA ROSENAL ZAMORA

## Capítulo

05

**Escrevivências Alfredianas**

**pg. 79**

LUISA BRECHT ALBERTINI E THAISA AKEMI  
HASHIMOTO IDO

## Capítulo

06

Escola Estadual Doutor  
Alfredo Reis Viegas: vozes  
sempre audíveis

DAMIANE PETRUCCI RESENDE SILLES E  
JORGE ALVES DE OLIVEIRA

pg. 90

## Capítulo

07

A voz é própria, o saber é  
conjunto: interligando Projeto  
Vozes e Espaço Cultural

MARIA CLARA BRITO MOURA E  
RAYSSA HELLENA DAMIÃO E BATISTA

pg. 94

## Capítulo

08

Escola Municipal Pedro Crescenti  
e a arte na Educação em Direitos  
Humanos

LEDA SOTELO AMBIRES E  
MARINA DIAS MALANIMA

pg. 105



## Capítulo

# 09

**Educação em Direitos Humanos e o direito à profissionalização com adolescentes na Fundação Casa**

pg. 111

FLÁVIA ALEXANDRA DOS SANTOS E

MARIANA ROCHA BENSADON

## Capítulo

# 10

**Promovendo a Educação em Direitos Humanos: uma parceria transformadora entre Guri e Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes Jovens: Educação em Direitos Humanos' - Relato de Experiência**

pg. 118

CAMILA BARROS GOMES

## Capítulo

# 11

**Educação em Direitos Humanos na Extensão Universitária como constituinte do percurso formativo**

pg. 132

GEOVANA LUCIA BATISTA LOUREIRO E

MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA CORREA



# Apresentação

Francisca Rodrigues Pini<sup>4</sup>

Maria Liduina O. Silva<sup>5</sup>

Marcelo Roman<sup>6</sup>



4. Integrante do GCAF, professora do Curso de Serviço Social e do PPGSSPS/Unifesp.

5. Integrante do GCAF, professora do Curso de Serviço Social e do PPGSSPS/Unifesp.

6. Integrante do GCAF, professor do Curso de Psicologia/Unifesp.



Em março de 2024, o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF) que é associado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais (PPGSSPS) e ao curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista completará cinco anos. Este espaço interdisciplinar composto por docentes, discentes e profissionais atuantes nas políticas sociais, de estudo e reflexão sobre os direitos humanos das crianças, adolescentes jovens e famílias na perspectiva da educação emancipadora e tem alegria de celebrar os quatro anos do *Projeto ‘Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos’*, fruto do protagonismo das/dos estudantes, alegria da Universidade Federal de São Paulo, Campus/Baixada Santista.

Por isso, apresentamos o segundo E-book, intitulado” **GCAF e a Extensão Universitária no Projeto ‘Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos’**, para celebrar o Projeto que surgiu a partir do interesse dos/as estudantes da Unifesp, após o Ciclo de Debates sobre os 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, promovido pelo GCAF e NCASGD/PUC/SP, por meio de ações virtuais desenvolvidas no período de julho a novembro de 2020, no contexto da pandemia da Covid-19.

O GCAF integra o Movimento de proteção Integral que lançou a Campanha em 2019, **“Proteger é Garantir Direitos: Rumo aos 30 Anos do ECA”** e

naquele mesmo ano, o GCAF/Unifesp fez o lançamento com representantes do CMDCA/Santos, Universidade e lideranças na defesa da doutrina de proteção integral de crianças, adolescentes e suas famílias, conforme previsto pelo ECA (1990).

A partir do lançamento, o GCAF promoveu um Curso de Extensão com a participação de trinta pessoas, no mês de fevereiro de 2020, na Unifesp, antes da suspensão das atividades presenciais, em decorrência da pandemia pelo Coronavírus.

Após a decretação pela Organização das Nações Unidas, em março de 2020, que o mundo passava por uma pandemia, o Brasil, logo se posicionou em relação ao ensino remoto temporário. Desse modo, as atividades foram reorganizadas e o GCAF planejou o “GCAF Socializa”, cujo objetivo foi o de elaborar textos reflexivos sobre a situação da infância e adolescência, bem como, oferecer os canais de acesso ao sistema de justiça e órgãos de proteção à infância e adolescência no período de quarentena. Nessa perspectiva, as ações para a campanha **“Proteger é Garantir Direitos”** também foram adaptadas, criando o “Ciclo de Debates sobre os 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente”, de 7 de julho a 17 de novembro de 2020, para promover debates sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, de modo a apresentar análises sobre o papel do Estado na garantia da proteção integral, avanços, retrocessos, desafios das três décadas e apontar ações que impulsionassem as lutas pelos direitos humanos de crianças e adolescentes.

No mês de julho/2020, em parceria com a **editora Cortez, o GCAF e o NCASGD/PUC/SP**, lançaram o livro *ECA e a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes* organizado por; FÁVERO, Eunice Teresinha; PINI, Francisca Rodrigues Oliveira; SILVA, Maria Liduína de Oliveira.

As atividades do ciclo formativo seguiram remotamente e no mês de setembro de 2020, os coletivos das crianças do CCA/Arte na Rua (Brasilândia/SP), CE-DECA (Sapopemba e Interlagos/SP) e Instituto Camará Calunga (São Vicente/SP), com mediação de estudantes da Unifesp, as crianças e adolescentes verbalizaram o distanciamento em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente nos espaços escolares.

Tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quanto o Estatuto da Juventude apontam a necessidade de investimento em espaços que promovam a participação social entendendo-o, como um direito humano.

Por isso, a participação é compreendida como uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui um direito das pessoas. Ela justifica-se por si mesma, não por seus resultados. Sendo uma necessidade e um direito, a participação não consiste apenas numa opção metodológica para cumprir mais eficientemente certos objetivos; ela deve ser promovida ainda quando dela resulte a rejeição dos objetivos estabelecidos pelo promotor ou uma perda da eficiência operativa (BORDENAVE, 1994, p. 76-77).

Com essa intenção de contribuir com a participação de crianças, adolescentes e jovens com a perspectiva da educação em direitos humanos<sup>7</sup> e educação popular<sup>8</sup> foi concebido o *Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'* visando um aprendizado político educativo sobre a doutrina de proteção integral<sup>9</sup> e a educação em direitos humanos.

Nesse percurso de quatro anos, a Universidade Federal de São Paulo/Campus Baixada Santista pode afirmar que o aprendizado de mais cinquenta estudantes que passaram pelo Projeto foi intenso, tanto ao nível da construção de novos conhecimentos, quanto na relação com a sociedade. Aproximadamente quatrocentas crianças, adolescentes e jovens foram alcançadas nos ciclos formativos sobre direitos humanos de crianças e adolescentes somados aos professores, orientadores educacionais, gestão escolar que se fizeram aliadas na promoção dos direitos humanos.

A reflexão crítica que fazemos desses cinco anos do GCAF e quatro anos do Projeto Vozes é que se faz necessário a criação de uma comunidade pedagógica, como nos ensinou bell hooks (2017)<sup>10</sup> para impulsionar processos de vivências democráticas com as infâncias e adolescências pelo fato da sociedade brasileira ser marcada pelo adultocentrismo. Romper com esse modelo de poder em que não reconhece a infância e adolescência como sujeitos de direitos requer a afirmação da doutrina de proteção integral, a qual pressupõe

7. PINI, Francisca Rodrigues Oliveira; SILVA, Maria Liduína de Oliveira. Educação em Direitos Humanos, Participação e o Estatuto da Criança e do Adolescente. In: FÁVERO, Eunice Teresinha; PINI, Francisca Rodrigues Oliveira; SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Orgs.). **ECA e a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes**. São Paulo: Cortez, 2020.

8. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006

9. BRASIL. CONANDA. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/conanda>. Acesso em: 14 fev.2024.

10. Bell hooks. **Ensinando a Transgredir; a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

o reconhecimento da situação peculiar da criança e adolescente em fase desenvolvimento. Essa concepção de infância e adolescência contribui com o desenvolvimento de pessoas participativas, com experiências vividas nos seus territórios e que aprendem a conviver respeitando a diferença na diversidade. Conforme Candau (2003), a educação intercultural, “orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (p.102)<sup>11</sup>.

Por isso, o projeto de educação que defendemos está comprometido com o pensamento social crítico, em que a extensão universitária se articula com o ensino e a pesquisa no âmbito acadêmico e promove a efetiva construção de saberes entre a sociedade e universidade e está na direção da concepção de extensão formulada pela Política Nacional da Extensão (2012), a qual assegura um processo interdisciplinar, educativo, científico, político e cultural.

O nosso próximo passo no GCAF é aprofundar a participação da pós-graduação no percurso da extensão de modo que possamos consolidar a política institucional da educação brasileira.

Desejamos que o livro intitulado **GCAF e a Extensão Universitária no Projeto ‘Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos’** possa expressar parte desse nosso projeto em construção.

11. CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: **Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**, 2. Anais. UFSC, Florianópolis, abr. 2003.

# Universidade Pública, Educação Popular e Direitos Humanos

Maria de Nazaré Tavares Zenaide<sup>12</sup>

## Introdução



Agradeço imensamente pelo convite para compor a publicação do *Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'*, que integra o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF), da Universidade Federal de São Paulo/Campus Baixada Santista, no ano em que completará cinco anos de pleno funcionamento. Este capítulo refletirá sobre Universidade Pública, Educação Popular e Direitos Humanos.

Os direitos humanos adentram a universidade pública por meio das experiências extensionista criadas com diversos segmentos sociais e públicos, demandando estudos e pesquisas que dialogam de forma interdisciplinar com diversos campos do conhecimento qualificando o processo de ensino.

12. Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Psicóloga, Profa. Dra; aposentada do Departamento de Serviço Social - CCHLA – UFPB, Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos - CCHLA – UFPB, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.  
Tel.: (83) 99985 3763 | E-mail: [mntzenaide@uol.com.br](mailto:mntzenaide@uol.com.br).

No campo dos direitos humanos as experiências extensionista tem envolvido vítimas da violência, pessoas e grupos submetidos a processos de exclusão social, organizações e movimentos sociais, profissionais que atuam prioritariamente em serviços públicos e ou em entidades sociais e de direitos humanos.

Numa breve retrospectiva, pode-se afirmar que nos anos sessenta que antecederam a ditadura militar de abril de 1964 encontramos experiências de educação popular junto ao movimento das Ligas Camponesas, a Campanha de Alfabetização de Adultos – CEPLAR, o Movimento de Cultura Popular- MCP, o Movimento de Educação de Base – MEB, o Centro Popular de Cultura – CPC dentre outros projetos (FÁVERO e SOARES JÚNIOR, 1992). Na UFPB, registram as primeiras experiências extensionistas de educação popular e direitos humanos comprometida com a questão social no campo junto as Ligas Camponesas. Segundo Lemos (1996 apud ZENAIDE, 2010), as primeiras experiências de um processo de extensão universitária comprometida com as causas sociais ocorreram com a Escola de Agronomia do Nordeste, atualmente Centro de Ciências Agrárias, em Areia quando estudantes e docentes assessoraram tecnicamente ações junto à Liga Camponesa de Areia e Sapé, em relação ao acesso aos direitos coletivos (crédito, assistência técnica, maquinário agrícola, desapropriação de áreas de conflitos, campanha de alfabetização, saúde coletiva e alfabetização de adultos). Da extensão, Lemos engajou-se na militância política junto à Federação das Ligas Camponesas de Sapé, na Paraíba e no Parlamento estadual, sendo cassado em 1964.

Na Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), criada em 1962, as ações de extensão popular foram articuladas na Ilha do Bispo e no Varadouro em João Pessoa expandido em 1963 para outros bairros populares e municípios da Paraíba, “atendendo demandas dos sindicatos rurais e das Ligas Camponesas em Mari,

Sapé e Rio Tinto, chegando em 1964 a 40 novos núcleos de alfabetização. No período de 1961-1964, foram realizados 135 círculos de cultura” (ZENAIDE, 2010, p.203).

Outra experiência significativa da extensão em direitos humanos ocorreu em 1961 junto ao Movimento de Educação de Base – MEB, por meio de programas radiofônicos de alfabetização e educação de base nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste (FÁVERO, 2004).

Com o regime militar a universidade brasileira enfrentou a violência institucional na gestão, no ensino e pesquisa e na extensão, sendo seus estudantes e professores perseguidos, presos e até exilados. Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), houve intervenção na gestão sendo o reitor o desembargador Mário Moacyr Porto destituído do cargo pela junta militar em 14 de abril de 1964, assim como houve intervenção da direção da Faculdade de Economia e de Filosofia e na gestão do Diretório Central dos Estudantes. Com a implantação da Assessoria de Segurança e Informação - ASI foram criados os Inquéritos Policiais Militares para identificar os universitários dissidentes do regime. O processo coercitivo foi agravado com a instalação do Decreto 477<sup>13</sup>, de 26 de fevereiro de 1969 que resultou no expurgo de 35 docentes e 85 discentes pela Comissão Especial de Investigação Sumária (UFPB, 1999).

O Movimento Feminino pela Anistia em 1975 respondia as ameaças mobilizando os familiares, religiosos progressistas, estudantes, parlamentares de

13. O Decreto-Lei no. 477, de 26 de fevereiro de 1969, punia com demissão, proibição de contratação, expulsão, impedimento de matrícula e banimento do país, aposentadoria compulsória, e no caso de estrangeiros, qualquer ato de professor, funcionário e aluno que tivesse caráter reivindicatório, grevista ou político.

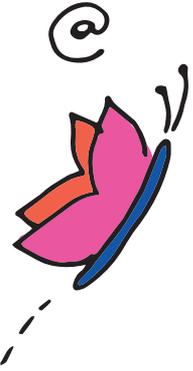
oposição. Nas ruas e prisões o movimento pela anistia soma-se aos movimentos sindicais e populares forçando o regime apresentar um projeto oficial de anistia, que longe da proposta de Anistia Ampla, Geral e Irrestrita, cria as possibilidades de retorno de parcela significativa dos exilados e dissidentes políticos.

Em meados dos anos setenta setores progressistas da igreja católica, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil posicionam-se em defesa dos direitos humanos das pessoas e grupos perseguidos políticos, a exemplo da Declaração de Brodóski aprovada em 8 de julho de 1972. Nessa linha, Dom Paulo Evaristo Arns cria em 1972 a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, Dom José Maria Pires cria em 1976 o Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba, e Dom Helder Câmara cria em 1979 a Comissão de Direitos Humanos de Olinda-Recife. Ainda em 1970 com a vinda de Dom José Maria Pires e Dom Marcelo Pinto Carvalheira foram criadas as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e Centros de Justiça e Paz em Sousa, Centro de Orientação em Direitos Humanos em Guarabira e Centro de Defesa de Direitos Humanos em João Pessoa (ZENAIDE, 2014).

Os anos oitenta ampliam-se as forças de resistência no campo dos direitos humanos pautadas nos direitos econômicos, sociais e culturais. Nos anos oitenta, surgem o Movimento de Justiça e Paz do Rio Grande do Sul, o Movimento Nacional de Direitos Humanos (1982), o Grupo Tortura Nunca Mais (PE, RJ, BA e SP) dentre outros. A partir desse esboço, afirmamos que o movimento de direitos humanos no Brasil surge como ação de resistência à violência do estado em tempos de ditadura militar (VIOLA, 2008).

Perfil realizado em nível nacional da extensão em direitos humanos tem assinalado como sujeitos, pessoas em situação de exclusão social, conflito social, violência e violações dos direitos hu-

manos, medidas socioeducativas e penas privativas, escolas, comunidades, movimentos sociais e áreas de assentamento, dentre outros; gestando projetos e programas de extensão universitária articulando o ensino com a pesquisa e a intervenção social qualificando o processo de formação pessoal e profissional (ZENAIDE,2006).



## Direitos Humanos na Paraíba

Para compreender a história dos direitos humanos na Paraíba iniciamos uma pesquisa com apoio do PIBIC-UFPB junto às entidades de direitos humanos resultando no Relatório de Experiências de Educação em Direitos Humanos na Paraíba e numa publicação.

Desde os anos setenta que na Paraíba surgiram processos de resistência à violência institucional, a exemplo: do Comitê Brasileiro pela Anistia - Paraíba (1978) e do Centro de Defesa da Arquidiocese da Paraíba (1976) que apoiaram a luta pela libertação dos presos políticos. Considerando que os conflitos rurais em 1964 foram reprimidos pelo golpe de estado gerando medo no campo, nos anos setenta ressurgiram as Comunidades Eclesiais de Base e com esse processo foi possível a criação da Pastoral da Terra (1979) e do Centro de Orientação de Direitos Humanos em Guarabira-PB. Outras organizações de direitos humanos surgiram nos anos setenta, como a Associação Paraibana de Amigos da Natureza (1978) e o Movimento Negro da Paraíba – MOVANE (1979) (ZENAIDE, 1999; NUNES, 2017).

Com os novos sujeitos em cena na década de oitenta, na Paraíba foram criadas: Associação das Mulheres Trabalhadoras do Brejo Paraibano (1982) surge das greves canavieiras e a sindicalização rural da mulher engajando-se nos conselhos de políticas

públicas; Sociedade de Assessoria aos Movimentos Populares e Sindicais – Samops (1985) trabalha com a formação em direitos humanos com o meio rural e urbano, articulando lutas em prol de políticas públicas com foco nos direitos sociais; Associação Santos Dias (1989) mulheres organizam-se para defesa de direitos nos espaços domésticos, comunitários e de trabalho; Centro da Mulher 8 de Março – CM8M (1990) acolhe as mulheres vítimas de violência promove as lutas pela instalação das DEAMS e Casa Abrigo na Paraíba; Cunhã Coletivo Feminista – CUNHÃ (1990) promove ações de saúde da mulher com ênfase na saúde reprodutiva e educação em direitos humanos das mulheres com uma farta documentação e videoteca; Movimento do Espírito Lilás – MEL (1990) reúne os grupos LGBTs em toda a sua diversidade, promove formação em direitos humanos e saúde preventiva, atua no campo da segurança em face da violência articulando a criação da Delegacia Especializada e do Centro de Atendimento; Associação de Prevenção à AIDS – AMAZON (1996) atua na política de saúde de prevenção às DSTs e AIDS com formação dos serviços de saúde e distribuição de recursos que promovam a saúde; Fundação de Defesa dos Direitos Humanos Margarida Maria Alves – FDDH/MMA (1994) surge como desdobramento do primeiro Centro de Defesa de Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba concentra sua ação nas lutas pelo direito à moradia e na formação em direitos humanos de lideranças populares e agentes sociais por meio do Curso de Formação de Educadores Populares.

Todas essas entidades surgem nos anos oitenta e noventa como necessidade de organização dos setores populares pelos direitos humanos articulando saúde, segurança pública, educação, moradia e questões de gênero trazendo para o campo dos direitos humanos os direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Na pesquisa identificamos a presença de professores e estudantes

universitários na fundação dessas organizações e nas ações formativas, demonstrando que desse diálogo no processo de rearticulação da sociedade civil após 21 anos de ditadura militar o país começa a respirar pelas vozes de múltiplos grupos sociais, fortalecendo a criação de projetos de extensão com mulheres em presídios, assentamentos rurais, aldeias indígenas, quilombos, bairros populares, grupos sociais em risco de violência, territórios em risco ambiental, violência racial e identitária. Desse processo, a experiência popular em direitos humanos adentra a universidade pública, demandando pesquisas e projetos sociais que promovam os direitos humanos, ampliando o acesso à cidadania. Com isso, refresca o ensino e a formação universitária de realidades distintas, amadurecendo os futuros profissionais que passam não só a conhecer como a intervir na realidade e território em que está inserido exercendo a função social da Universidade.

Se no campo, nos anos setenta e oitenta emergiam as lutas por carteira assinada, direitos trabalhistas e demarcação de terras (velhas demandas das Ligas Camponesas) problematizando a estrutura fundiária e o poder oligárquico, na cidade articulavam-se as lutas sindicais no mundo da fábrica e das políticas públicas e as lutas populares por direito à cidade, à moradia, à saúde, à educação, ao transporte, à segurança comunitária, à cultura.

Nos anos noventa destacam a criação dos Conselhos de Direitos e Defesa, a exemplo do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA) e o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (CEDDHC) em 1992. Posteriormente, com a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos foram incentivados a criação de outros conselhos, como, o das mulheres, da pessoa com deficiência, da pessoa idosa e da população afrodescendente. A Constituição Federal de 1988 previu a criação de conselhos de direitos e de políticas

públicas, como forma de garantir o exercício da participação social na implementação de políticas públicas e de políticas de direitos humanos.

## A Comissão dos Direitos Humanos na UFPB: histórico e fundação

Desde que entrei por concurso público na UFPB em março de 1993 iniciei minha militância acadêmica e social na Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão, criada desde 1989, por meio da Portaria R/GR em 08 de março de 1989, como resultado dos debates promovidos no processo da constituinte estadual. A CDH-UFPB foi formalizada pela Resolução nº25/1990 vinculada ao gabinete do Reitor sendo posteriormente reformulada como Comissão de Direitos Humanos. Como desdobramento da sua atuação no ensino, pesquisa e extensão, a CDH participa ativamente da criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, criado pela Lei Estadual nº 5.551, de 14 de janeiro de 1992, da Ouvidoria na UFPB pela Resolução Nº 06/1998, do CONSUNI e por último, da criação do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, do Campus I por meio da Resolução Nº. 09/2006 (ZENAIDE, 2010).



## A Extensão em Direitos Humanos da CDH com os órgãos da Segurança Pública

A CDH desde sua criação que deu centralidade aos cursos de extensão em direitos humanos com policiais militares e civis. A CDH assumiu em quatro gestões do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão onde existia em sua composição a presença dos órgãos de segurança e cidadania facilitando o diálogo no campo dos direitos humanos.

- Campanhas e Seminários de Segurança Pública, Direitos Humanos e Política Penitenciária;
- Cursos de Extensão em Direitos Humanos voltados para policiais militares e civis de 1993 a 2002;
- Seminários e Cursos de Gestão de Polícia Comunitária de 1998 a 2001 em parceria com o NEV-SP e o ICC-RJ;
- Seminários e Cursos em Direitos Humanos e Questão Penitenciária de 2001 a 2002 com a parceria dos secretários de justiça de São Paulo, Amapá, Pernambuco, Bahia e Minas Gerais;

Os cursos eram ministrados por meio de palestras com professores do campo da Filosofia, História, Direito, Psicologia, Ciência Política e Sociologia que eram membros da CDH e ou convidados (DIAS,1999, p.49). Desses cursos fomos convidados a inserir os direitos humanos nos cursos regulares do Centro de Ensino da Polícia Militar e da Academia de Polícia Civil. Estudantes em formação do Centro de Ensino também participaram de projetos de extensão em bairros populares sobre segurança cidadã e comunitária. Intercâmbios foram iniciados com o Ministério da Justiça e outros governos estaduais com vistas a realização de seminários e trocas de experiências em policiamento comunitário e prevenção à violência.

## Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos

Junto com os membros da CDH Lúcia Lemos Dias, Paulo Moura e Ligia Malta e Irmã Lindalva elaboramos o Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos trabalhando com lideranças de bairros populares (José Américo e Geisel) e a Escola Estadual Sesquicentenário onde começamos a construir uma metodologia dialógica e participativa tendo como recurso a oficina pedagógica, os jogos dramáticos, o bumba meu boi, a roda de diálogo e de registro, as artes plásticas e a música.

A teatralização da vida cotidiana pelo fantoche e ou dramatização permite segundo Brecht (p. 104) “formar cidadãos engajados no processo econômico da história, de modo que os sujeitos não sejam passivos, mas agentes de mudança”. Por meio do bumba meu boi em diversas arenas (escola, oficina de arte e comunidade) a plateia é envolvida na trama para identificar os problemas sociais e formas coletivas de enfrentamento criando o enredo com os diferentes coletivos percorrendo entre a morte e a ressurreição do boi com a participação social.

Por exemplo, para abordar a morte do índio pataxó crianças e jovens usaram o desenho para dialogar sobre a questão indígena no Brasil, os modos de vida, as culturas, as formas de violência sofrida do processo de colonização até os dias de hoje, até a morte do índio pataxó queimado numa parada de ônibus em Brasília pela condição de pobreza. Valores e conceitos como liberdade, igualdade e respeito à diversidade foram trabalhados, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

No projeto, adotamos os princípios e fundamentos da Educação Popular e Direitos Humanos, trabalhando as experiências educativas de Paulo Freire, Frei Betto, Valéria Resende, Carlos

Rodrigues Brandão, Oscar Jara Moacir Gadotti e Vera Maria Candau. Dialogamos com a linguagem plástica (pintura, desenho e modelagem) e teatral por meio do psicodrama pedagógico e do teatro político a partir dos estudos de Moreno (1975), Boal (1970) e Brecht (1967) e GOBEE, 1999).

No conjunto José Américo foi dada prioridade a formação de jovens e no conjunto José Américo a formação por meio de oficinas pedagógicas tratando de forma coletiva os temas vivenciados e escolhidos pelos mesmos para serem trabalhados na formação em direitos humanos com a participação de lideranças comunitárias e irmãs franciscanas.

No conjunto Geisel a mobilização partiu da Paróquia Santo Antônio de Pádua por meio de reuniões, cursos de direitos humanos e criação do Núcleo de Direitos Humanos. O problema central colocado pela comunidade foi a violência social, demandando uma formação e ações de mobilização comunitária de prevenção à violência.

## A UFPB na Pós-Graduação em Direitos Humanos

A UFPB foi pioneira em âmbito nacional na realização de Cursos de Especialização em Direitos Humanos com recursos da Capes em 1993 coordenado pelo Departamento de Filosofia e a CDH em convênio com a União Europeia, o Movimento Leigo para América Latina – MLAL em 2003-2004. São cursos direcionados aos militantes e profissionais do campo dos direitos humanos, especialmente, do Movimento Nacional de Direitos Humanos.

Só após 2003, o governo federal apoiou cursos de especialização por meio da Rede Nacional Especialização em Segurança

Pública do Ministério da Justiça (RENAESP) envolvendo universidades em parcerias com centros de ensino e academias de polícias. Para educação básica a SECAD-MEC promoveu a Rede de Cursos à Distância em Educação em Direitos Humanos envolvendo cerca de mais de sessenta cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão em Educação em Direitos Humanos se encerrando com a extinção da SECADI-MEC<sup>14</sup>.

Com o apoio da Fundação Ford, foram criadas três áreas de concentração em direitos humanos em Cursos de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas pela UFPA, UFPB e USP em 2004. Atualmente, a Capes apoia a realização de Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos: UFPE (Doutorado em Mestrado), UNB UFPE (Doutorado em Mestrado), UFG - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (Doutorado em Mestrado), PUC-PR (Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas), UFPB (Mestrado), UFT (Mestrado) Unijuí (Mestrado), UFRJ (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos), Universidade Federal da Grande Dourados (Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos), Escola Superior da Magistratura Tocantinense - ESMAT-TO (Programa de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos), UNIR - Universidade Federal de Rondônia (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça), Universidade Federal do Tocantins - UFT (Programa de Pós-Graduação em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos).

14. A SECAD criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004 por Tarso Genro transformada em SECADI em 2016 foi extinta pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 - a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Reativada pelo Decreto nº 11.342 de 1º de janeiro de 2023, a SECADI, cria a Coordenação de Políticas Educacionais em Direitos Humanos retomando a Política de Educação em Direitos Humanos.

## A Educação em Direitos Humanos na UFPB no processo de redemocratização

Durante o processo constituinte foi fundamental a realização de rodas de diálogos no interior do estado da Paraíba para mobilizar e promover a discussão da nova constituinte em parceria com o Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba e entidades da sociedade civil. Desse processo, foram promovidos cursos de extensão pela UFPB sobre Educação para a Cidadania, semanas de direitos humanos, ciclos de debates com o tema da democracia, do parlamentarismo, das ouvidorias e órgãos de controle social. Em parceria com o CEERT-SP e o Ministério Público Federal realizou-se também, seminários sobre relações étnicas e raciais.

A coordenação do prof. Rubens Pinto Lyra à frente do CE-EDHC foi relevante para parceria com a CDH para realização dos cursos com os órgãos de justiça e segurança pública, sindicatos e associações profissionais abrindo o debate com a sociedade paraibana sobre democracia, direitos humanos e cidadania.

A década de noventa inaugura o regime democrático após 21 anos de regime militar, favorecendo a criação de novos órgãos de direitos humanos no campo da criança e do adolescente (CO-NANDA, 1990), Conselho Nacional de Defesa dos Direitos das mulheres, 1985; O Fundo de Amparo ao Trabalhador abria anualmente editais para formação de servidores públicos, criando a oportunidade de elaborarmos um curso de extensão com as Delegacias Especializadas da Mulher. Mensalmente um final de semana foi liberado para que todas as equipes das cinco DEAMs da Paraíba pudessem se deslocar para João Pessoa para formação com equipe de professores do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. Três dias começando pela sexta-feira todos os técnicos das

DEAMs se hospedavam numa pousada na praia de formosa, onde seria realizado o curso. Todos os gastos com os cursistas e professores foram garantidos pelo FAT. Todo o plano formativo foi construído com a participação das equipes readaptando conteúdos durante 12 meses de 1990. Dentre os temas discutidos, envolveram: história das DEAMs no Brasil e Paraíba, a sua articulação com os movimentos sociais especialmente o movimento feminista atuante nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Patos, Sousa e Guarabira, estrutura e dinâmica das DEAMs na Pb, o perfil da violência contra a mulher no Brasil e na Paraíba, o fenômeno da violência e da violência contra a mulher, a tipologia e as raízes da violência, o ciclo da violência, a prevenção primária, secundária e terciária, a política nacional de prevenção da violência contra a mulher, as ações educativas das DEAMs na Pb. Considerado um projeto inovador pelo FAT-PB não conseguimos no entanto a renovação do projeto.

Na área da infância, passos relevantes foram criados a partir de 1990, como a criação de uma disciplina sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente na UFPB no Centro de Ciências Jurídicas, a criação do Coletivo de Criança e Adolescente – CCRIA, do Setor de Assessoria aos Movimentos Populares (SEAMPO), o Projeto Zé Peão junto aos canteiros de obras da construção civil, ações de extensão junto aos jovens assentados, Saúde do Trabalhador e a Formação dos Conselhos Municipais dos Direitos de Criança e do Adolescente em parceria com o UNICEF.

É portanto, com o regime democrático que floresce a extensão universitária de abordagem crítica e emancipatória envolvendo temas relacionados à criança e adolescentes, direitos dos trabalhadores rurais, meio ambiente, Saúde do Trabalhador, Adolescente em Conflito com a Lei, Educação Popular e Saúde Indígena, dentre outros. Projetos e Programas de Extensão Universitária passam a

ser desenvolvidos com apoio institucional, em face da criação de bolsas de extensão pela UFPB.

## A UFPB na Política Nacional de Direitos Humanos

A coordenação da CDH e do CEEDHC com professores da UFPB facilitou o diálogo e a aprovação de projetos com o Ministério da Justiça para a realização e promoção de encontros estaduais de direitos humanos e seminário de atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos (oficinas regionais para o PNDH 1 e encontros estaduais para atualização do PNDH 2 e o PNDH 3) além da participação e organização de Conferências Estaduais e Nacionais de Direitos Humanos.

A parceria UFPB com o CEEDHC foi relevante para realização de cursos, seminários e oficinas de direitos humanos com vistas às ações de formação em educação em direitos humanos (Seminário Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos em 1998 e Seminários de Educação em Direitos Humanos).

Como instituição formadora, a participação da CDH-UFPB e do CEEDHC no âmbito nacional desenvolveu ainda, o I Encontro Nacional de Conselhos Estaduais de Direitos Humanos e de Ouvidorias com publicações.

Campanhas educativas no âmbito estadual foram promovidas pela CDH e CEEDHC, encampando os temas emergentes no âmbito nacional, como: a Diga Não à Tortura; Impunidade Basta: Denuncie; Ética na Imprensa; Campanha contra a Violência; Segurança na Universidade.

Em 2003, membros da CDH-UFPB são convidados pela Secretaria de Educação para participarem como ministrantes do

Curso Ética e Cidadania nas Escolas coordenado pela SEE-PB trabalhando com as regionais de ensino da Paraíba. Com a criação do Plano Nacional de Paz nas Escolas vinculado ao Departamento da Criança e do Adolescente – SEDH-MJ e MEC a Coordenação de Programas de Ação Comunitária da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários coordena em parceria com a CDH o Projeto Paz nas Escolas e no Bairro envolvendo cursos e seminários nas cidades de João Pessoa, Patos e Campina Grande. No Conjunto Valentina de Figueiredo em João Pessoa foi realizado com 10 escolas públicas a Semana da Cidadania no bairro (culto ecumênico, caminhadas, gincanas do ECA, seminários, rodas de diálogos, feira da cidadania na praça).

Em 2011, a Secretaria de Educação por meio da Gerencia Operacional GOIESC-SEE com o apoio da Escola de Servidores Públicos - ESPEP em parceria com o NCDH-UFPB realizou de forma presencial, o Curso de Formação Educação em Direitos Humanos e Cidadania: Uma Escola sem Violência, Homofobia e Racismo com as 14 Regionais de Ensino; coordenado pela Gerencia Operacional da GOIESC – Hygia Margarteh Sousa da Silva, resultando no Seminário Estadual com a presença dos cursistas das 14 regionais de ensino no auditório da Escola de Magistratura em João Pessoa-PB.

Por meio de edital da SECAD-MEC a UFPB realizou de 2013-2015, o Curso de Especialização em Educação Integral e direitos Humanos, realizado na modalidade presencial, em parceria com SECAD/MEC, com o objetivo de capacitar professores/as e educadores/as da rede pública de educação básica vinculados aos Programa Mais Educação. Coordenação de Orlandil de Lima Moreira e Alexandre Magno Tavares da Silva.

De 2008 a 2010, a UFPB coordenou em nível nacional o Curso de Formação de Educadores em Direitos Humanos com

7.500 educadores tendo a parceria das secretarias estaduais e municipais de educação e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras. O projeto criou a RE-DHBrasil de Formação em Direitos Humanos com apoio da SECAD-MEC, ampliando o compromisso da extensão universitária com a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Com a implementação da UAB a SECADI-MEC por meio de editais públicos fomentou a realização de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização em educação em direitos humanos com as universidades públicas federais brasileiras.

A UFPB por meio do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos criado em 2007 passou a centrar as ações formativas, realizando:

- Em 2013, o Curso de Extensão em Educação em Direitos Humanos e Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos, ambos à distância promovido pelo NCDH-UFPB com as 14 Regionais de Ensino, apoio da SEE-PB e do MEC-SECADI;
- Em 2017, o Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos em EAD – UFPB – João Pessoa, Bayeux, Cabedelo e Santa Rita, com 300 vagas para os profissionais da Socioeducação com apoio da SEE-PB e das Secretarias Municipais de Educação (Produção de Livros com as experiências) sendo coordenado pela profa. Marlene Helena de Oliveira França e o prof. Alexandre Nader.

Com o edital do Programa Nacional de Extensão – PRO-EXT projetos e programas de extensão em direitos humanos passam a serem implementados dialogando com os diversos temas

do campo da Política de Direitos Humanos, como: população de rua, crianças e adolescentes, sistema penitenciário, educação popular e educação em direitos humanos, violência contra a mulher, defensores de direitos humanos, educação para a memória e outros. Os Congressos Brasileiros de Extensão e os Encontros de Extensão das Universidades retratam um perfil geral das demandas sociais e dos órgãos públicos com que a extensão universitária tem sido desafiada.

Além do compromisso com a formação a UFPB tem atuado na representação junto ao Comitê Nacional de Direitos Humanos de 2003-2018 quando esse órgão foi extinto e na criação do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos em 2007 e o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos aprovado no I Seminário Paraibano de Educação em Direitos Humanos de 22 a 24 de outubro de 2009.

## UFPB: Uma Universidade comprometida com a Democracia e os Direitos Humanos

A UFPB inicia o processo de diálogo com os direitos humanos a partir da extensão popular inicialmente nos anos sessenta, sendo interrompida pelo regime autoritário, retomando nos anos setenta atuando na resistência ao autoritarismo, na luta pela anistia e o retorno da democracia. Para educar a universidade da importância da democracia para a educação superior, a UFPB criou em 1999 o Processo de Retratação Institucional pesquisando por meio documental e entrevistas as vítimas do processo autoritário, reconhecendo a violência institucional emitindo coletivamente o pedido de desculpas a professores, estudantes, servidores e gestores afastados e perseguidos.

Desde o processo constituinte que a UFPB vem participando a escrita constitucional e dos órgãos e esferas da cidadania, como conselhos, comitês e fóruns de políticas públicas.

Pioneira na criação da Comissão de Direitos Humanos desde 1989, do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1992 e da Ouvidoria Universitária em 1998, a UFPB tem gestado uma produção acadêmica relevante no campo dos direitos humanos e da educação em direitos humanos como resultado das ações de extensão, pesquisa, ensino e gestão.

Um aspecto conceitual relevante a destacar é de que por meio da extensão em direitos humanos junto aos movimentos e entidades sociais e órgãos públicos a universidade amplia a visão de direitos humanos articulando os direitos civis e políticos com os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. A extensão em direitos humanos amplia os raios de atuação da instituição universitária com a sociedade desempenhando sua função social.

O ensino dos direitos humanos na educação superior tem avançado a partir das experiências extensionistas, articulando a pesquisa com a intervenção e a produção do conhecimento. Os professores que inovam com a criação de disciplinas relacionadas aos direitos humanos na graduação e pós-graduação têm em sua maioria uma inserção com a extensão em direitos humanos.

A extensão popular dialógica proporcionou a interação dos atores universitários com a realidade social dos trabalhadores rurais, das áreas de reforma agrárias, dos bairros populares, dos grupos sociais com mais risco de violência como o sistema penitenciário e os movimentos sociais em processo de lutas pelos direitos sociais e a conquista da cidadania. Essa parte sensível as demandas sociais desdobram-se na criação de projetos, grupos e núcleos de pesquisa que com o avanço da política nacional de direitos humanos qualificam a relação universidade, sociedade e políticas públicas.

Se pela via da educação popular em direitos humanos os atores universitários aprenderam a construir uma noção abrangente e prática dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, com esse processo, também se conquistou um lugar acadêmico para extensão superando as visões assistencialistas. A extensão popular em direitos humanos representa o compromisso contínuo com os sujeitos sociais atualizando as demandas sociais e a dinâmica social presente em cada conjuntura.

## Referências

- BOAL, Alfredo. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- BRECHT, Bertolt. **Teatro dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- FÁVERO, Osmar e SOARES JÚNIOR, Everaldo Ferreira. CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962- 1964). In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1992, jul/ dez, v.17, nº 2.
- FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FLORES, Élio Chaves. **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
- GOBEE, Juliana. **O teatro político de Brecht no processo de formação humana**. Librum Editora, 2017.
- GOMES, José Cleudo; BEZERRA, Julyanna de Oliveira; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Trilhas para a liberdade: cartografia sobre a anistia (1964-1979). In: TOSI, Giuseppe e FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.) **40 anos da anistia no Brasil - Lições de tempos de lutas e resistências**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021, p. 507- 588.

- GONDIM, Silvana Monteiro. **Da pesquisa à intervenção pedagógica**. São Paulo: BT, 2020.
- MORENO, Jacob Levy. **O psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975
- NUNES, Paulo Giovanni Antonino, [et al.] **Relatório da Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba**. João Pessoa: A União, 2017.
- UFPB. **A retratação da UFPB**. Edição alusiva às comemorações dos 20 anos da Lei de Anistia. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.
- VIOLA, Sólton Eduardo Annes. **Direitos humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Políticas de extensão universitária e a disputa pela:** a questão dos direitos humanos na UFPB. João Pessoa (Programa de Pós-Graduação em Educação – Tese), 2010, 414 fl.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Relatório Experiências de Educação em Direitos Humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; MOURA, Paulo V. De. **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A extensão universitária em direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006, p. 389 – 413.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Ética e Cidadania nas Escolas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. (Projeto Paz nas Escolas e no Bairro, apoio da SEDH-MJ) Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2016/04/etica-Ecidadania.pdf>

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GENTLE, I. M. **Cartilha da Cidadania**. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; BARBOSA JÚNIOR, Fernando de Souza. **Cidadania e Educação - Projeto Sociais para a Prevenção da Violência nas Escolas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NADER; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Direitos humanos: capacitação de educadores - fundamentos histórico-filosóficos e políticos-jurídicos da educação em direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2008, v.1.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Maria Rosa Godoy; DIAS, Adelaide Dias (Orgs.) **Direitos humanos: capacitação de educadores - fundamentos culturais e educacionais da educação em direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2008, v.2.



# A pedagogia da pesquisa na Universidade pública: contribuições de Paulo Freire<sup>15</sup>

Afonso Celso Scocuglia<sup>16</sup>



15. Partes deste texto estão presentes no artigo *Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa*, Revista EJA em Debate (Florianópolis: IFSC, 2014, p.29-44)

16. Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (Centro de Educação, UFPB). Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Université de Lyon (França, 2009). Pós-doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp, 2010). Contato: [acscocuglia@gmail.com](mailto:acscocuglia@gmail.com)



Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes - os educandos (...). A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão.

**PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**

## Introdução

Ao longo da minha experiência docente, repeti a seguinte pergunta aos meus alunos, aos participantes dos cursos e palestras, aos colegas da Universidade: ao longo da sua formação escolar, quantas vezes você utilizou o laboratório? Quantas vezes você realizou experimentações? Não só no laboratório de ciências da natureza, mas, também nos laboratórios de linguagem, história, geografia, matemática etc.? A grande maioria, às vezes a totalidade, responde que “foram poucas vezes (ou nunca foram!) ao laboratório”. Além disso, parte significativa não sabia e/ou “nunca viu um laboratório de linguagem ou de história ou de matemática”. A maioria das escolas não possui laboratórios ou, quando

os possui, não são usados. Ou seja, em geral, a observação, a experimentação, a descoberta e a problematização não fazem parte ou são a minúscula parte da formação escolar. As pessoas não aprendem a pesquisar em grande parte da sua formação escolar. Mesmo nos cursos universitários a prática da pesquisa é pouco significativa. Os conteúdos não são, em geral, pesquisados, vêm “prontos” nas exposições docentes, na utilização dos recursos audiovisuais e tecnológicos, nos livros. Geralmente são narrados pelo professor ou mesmo por um grupo de alunos que os “pesquisou” em materiais didáticos ou similares que também já estavam prontos. Mesmo as práticas acadêmicas, geralmente são aplicações de teorias que não ensinam a investigação e a descoberta de como aquele conhecimento foi produzido.

Por outro lado, o exercício da resolução de problemas tornou-se quase específico das ciências matemáticas (ou as ciências nelas embasadas) e constituem verdadeiro trauma na vida acadêmica. A expressão: “detesto matemática (!)” tornou-se rotineira e denuncia uma formação que não privilegia os exercícios do raciocínio lógico e a resolução de problemas, tão relevantes no desenvolvimento cognitivo dos aprendentes.

A ausência de laboratórios, o desprezo pela pergunta, pela descoberta e pela problematização inerente à pesquisa podem ser explicados por um conjunto de fatores entre os quais se destacam desde a herança da pedagogia tradicional jesuítica até o baixo investimento na educação pública, passando pela frágil formação dos professores, pela “pedagogia da crença”, Nesta pedagogia o estudante acredita no professor, no livro, no que lhe é prescrito e narrado e, ao final, é avaliado por isso, consolidando a pedagogia da resposta. Assim, a curiosidade é tida como “anormal” e muitas vezes como perturbadora da ordem narrativa do conhecimento pronto para ser depositado. A expressão corriquei-

ra (muito usada por professores e pais) “deixe de ser curioso!” demonstra o quanto a curiosidade perturba o trabalho na sala de aula e a vida cotidiana. Em geral, os professores não gostam das perguntas e os alunos aprendem a decorar respostas prontas que terão que repetir. Outras vezes, resolver problemas significa apenas aplicar fórmulas e equações prontas sem nenhum questionamento de como essas fórmulas e equações foram descobertas.

As datas e os acontecimentos históricos, por exemplo, são informados para serem decorados e quase nunca são problematizados. A independência do Brasil teria sido resolvida com o grito de um príncipe e a abolição pela vontade da princesa! Tudo se passa como se os livros de História contivessem apenas a “verdade dos fatos” e, não, uma versão construída. Aliás, nas escolas básicas e médias os livros didáticos geralmente prescrevem desde o trabalho docente até o currículo, como se fossem verdadeiras “bíblias” de conteúdo sagrado e inquestionável. As leis de Isaac Newton, por exemplo, são tomadas como versículos e capítulos religiosos a serem repetidos porque “Deus (ou Newton) disse”. Por seu turno, o Princípio da Incerteza (Heisenberg) não passa de mais um tópico do ensino livresco e narrativo, sem nenhuma conotação da sua relevância em termos de ruptura paradigmática.

## 1. Pontos fundamentais da pedagogia da pesquisa proposta por Paulo Freire

As noções e os conceitos sobre a problematização, a educação problematizadora em contraponto à educação bancária, o ciclo do conhecimento, os métodos ativos de aprendizagem, a aprendizagem dialógico-coletiva, a construção do conhecimento e a consciência crítica, os direitos das camadas populares

ao conhecimento, entre outros, constituem parte substancial da obra de Paulo Freire. A defesa incisiva da pedagogia da pergunta e a denúncia da pedagogia da resposta (instituída como espinha dorsal da escola brasileira) é a base de um dos principais livros de Freire (*Por uma pedagogia da pergunta*, 1985)<sup>17</sup>. Neste sentido, podemos considerar que um dos principais legados freiriano para a educação do século XXI, no qual se corrobora “os pilares da aprendizagem ao longo da vida”, está concentrado em suas propostas político-epistemológicas.

Com efeito, partimos da premissa que no conjunto das suas propostas está inserido um eixo transversal que tem na pedagogia da pesquisa seu núcleo irradiador principal. Para Freire, desde os seus primeiros trabalhos com a alfabetização de adultos em Pernambuco e no Nordeste do Brasil, as prioridades começavam com a “pesquisa do universo vocabular”, com a problematização da realidade dos educandos, com as múltiplas atividades de construção da leitura precedidas pela leitura dos problemas do mundo e de cada um, entre outras preocupações. Quando as primeiras propostas daquilo que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” apareceram sistematizadas no livro *Educação como prática da liberdade* (1984a), a problematização do mundo a partir da pesquisa do universo vocabular constituíram os roteiros principais da alfabetização que, por sua vez, não deveria se separar da consciência crítica. Se atentarmos para a *Pedagogia do oprimido* (1984b), uma obra de transição para a pedagogia crítica de Freire, publicada em 1970,

17. Este livro, escrito em diálogo com Antonio Faúndez, certamente poderia ser intitulado *Por uma pedagogia da pesquisa*.

encontraremos parte significativa do livro dedicada à educação dialógica e problematizadora como suporte de uma pedagogia da pesquisa. Se formos para *Cartas á Guiné-Bissau* (1980) encontraremos o mundo do trabalho como princípio de uma educação que focaliza a realidade africana pela abordagem da pesquisa do cotidiano, da produção do arroz e do respeito ao conhecimento popular como base de uma epistemologia que se pretendia revolucionária. Se observarmos as preocupações de Freire e os relatos dos que com ele trabalharam na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992) perceberemos que a gestão democrática e a formação continuada das professoras, baluartes da proposta levado a cabo, tiveram suas bases fincadas na pesquisa dos múltiplos aspectos do cotidiano escolar vivenciado. Se examinarmos os últimos escritos dos quase quarenta anos de sua produção, encontraremos em *Pedagogia da autonomia* (1996) a expressa preocupação com a inseparabilidade do ensino e da pesquisa e com a prática da pesquisa por parte de quem ensina e educa. Com o alerta de que não há aprendizagem e conhecimento sem pesquisa e que tais pontos são absolutamente fundamentais para a formação continuada e atuação político-pedagógica dos educadores/as. Em suma, a prática da pesquisa e a instituição de uma pedagogia da pergunta e da pesquisa, enquanto processos permanentes de envolvimento e de convencimento dos que fazem a educação deram mostras das possibilidades concretas da relevância do legado freiriano – com especial destaque à docência/discência.

*Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A docência-discência e a pesquisa, indicotimizáveis, são assim práticas requeridas por esses dois momentos do ciclo gnosiológico (...). Fala-se hoje,*

*com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p.31-32)*

Poderíamos citar outras passagens da obra de Freire para demonstrar a solidez de uma pedagogia da pesquisa enquanto eixo transversal da sua proposta político-epistemológica, inclusa a “reeducação dos educadores/as”.

Entre elas poderia ser ressaltado o seu combate aos determinismos teórico-metodológicos de todos os matizes e de todas as origens. Tais focos transparecem quando advoga a “história como possibilidade do novo” e opõe-se ao “fim da história” ou quando identifica o equívoco dos caminhos teleológicos e supostamente inexoráveis da história (propagados, por exemplo, pelas lentes de um marxismo que foi vulgarizado). Para Freire, isto “significa reconhecer que somos seres condicionados, mas, não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável” (1996, p.21).

Estes aportes vêm à tona, também, quando coloca que quanto mais certo estava das suas certezas mais desconfiava delas. Ou quando enfatizava que não tinha estudado Marx para trabalhar com as camadas populares, mas, ao contrário, tinha ido trabalhar com elas e lá tinha percebido que Marx ajudaria a entendê-las melhor para com elas interagir. Do ponto de vista da pesquisa e da epistemologia, tal visão mostra que a escolha prematura de uma determinada teoria tende a engessar a coleta de informações, a investigação empírica, as fontes, a observação, os procedimentos etnográficos e a própria análise crítica do material

colhido *in loco*. Para Freire, a pré-determinação da teoria pode enjaular a prática e, com isso, inivializar o *détour* e a práxis tão relevantes. Ademais, pode constituir um determinismo teórico, uma teleologia ou uma ideologização.

Com efeito, quanto à sua própria teoria, deixa claro que suas ideias e suas propostas precisam de pontos de partidas concretos, quais sejam: a pesquisa das circunstâncias, dos problemas e do contexto em que seriam aplicadas; a pesquisa das palavras e das fontes da cultura local, a pesquisa das necessidades, valores e interesses dos grupos e dos indivíduos que, como educandos, também contribuiriam para a educação dos seus educadores. Neste sentido, nunca se fez portador de receitas infalíveis e utilizáveis em todas as ocasiões como muitas vezes sugerem os slogans pinçados da sua obra. Estes, não raramente, enfeitam as paredes, os murais e os quadros das salas de aula dos Cursos de Pedagogia e/ou de formação de professores. Sem pesquisa, sem contexto, sem observar e atuar conforme as circunstâncias das práticas educativas e pedagógicas, as teorias (inclusive a de Freire) se assemelham às prescrições e constituem slogans inócuos e sem efeito. Ademais, a teoria pedagógica existe para melhorar a prática educativa que, ao retroalimentá-la, constitui a práxis gnosiológica que não separa a docência da discência.

Assim, reafirmamos a tese de que a pedagogia da pesquisa constitui um dos eixos centrais que erigem e sustentam a práxis de Paulo Freire ao longo de toda a sua obra e, também, a continuidade do seu legado. Para isso, torna-se relevante considerar as espirais *polifônicas* do seu discurso, além do *complexus* constituído por meio da permanente religação dos conceitos, das temáticas e das propostas que a constroem e que são tecidos em conjunto. Ademais, a proposta da pedagogia da pesquisa de Freire — especialmente quando conectada com



outras propostas<sup>18</sup> significativas como, por exemplo, a *religação dos saberes*<sup>19</sup> preconizada por Morin (2010) e/ou a *ecologia dos saberes*<sup>20</sup> de Boaventura de Sousa Santos (2004) -, tem potência necessária e suficiente, a meu ver, para servir como um dos instrumentos profícuos de transformação da “ossatura escolar” com a qual convivemos.

## 2. Quais são as principais dificuldades da instituição da pedagogia da pesquisa no cotidiano educacional/escolar?

A defesa de uma pedagogia da pesquisa proposta por Paulo Freire e as factíveis conexões dela como outras proposições,

.....

18. Penso que uma das fortalezas das propostas de Paulo Freire concentra-se na possibilidade, sempre colocada, de conexão das suas ideias com outros pensadores. Por ter construído uma obra aberta e sequiosa de complementações, adiantou-se no tempo em relação às possíveis saídas para a crise de paradigmas que se instalou nas ciências em geral e nas ciências da educação em particular. Este fato, aliado à consolidada visão de que um autor ou uma só “escola de autores” não conseguem dar conta da complexa construção epistemológica que envolve as práticas educativas e as reflexões pedagógicas, demonstra a atualidade e a prospectiva do seu pensamento e da sua práxis.

19. Ao considerar a contradição e a incerteza como parte intrínseca do ser humano e da sua vida, Morin aposta na ética, no diálogo, na solidariedade como direção fundamental da religação dos saberes. Nesta mesma senda, denuncia a hiperespecialização e o reducionismo como marcas do conhecimento instituído.

20. Segundo o autor, “a pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. A ecologia dos saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade”. (Trata-se de) “obrigar o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos para, assim, rebalancear aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade, a relação entre ciência e prática social”. (SANTOS, 2004, p.75-81)

como as citadas acima, não pode ser idealizada, mas, sim, inserida na concretude das dificuldades da escola brasileira atual em todos os seus níveis.

A “ossatura” estrutural, antes referida, tem impedido o avanço qualificado da nossa escola e tem origem histórica nas influências que determinam o confuso panorama que caracteriza a formação dos professores e da docência brasileira, a saber: (1) as duas vertentes da pedagogia tradicional brasileira, uma marcada pelo Ratio Studiorum jesuítico e a outra pelo herbartismo (Saviani, 2009); (2) as dificuldades dos reformadores na implantação da Pedagogia Nova pelo Movimento dos Pioneiros, somadas às barreiras enfrentadas pela Campanha de Defesa da Escola Pública e aos desafios (não vencidos) do sistema público escolar brasileiro coordenado pelo Ministério da Educação e da Saúde a partir de 1934 e em vigor até a segunda metade da década de 1960; (3) as imposições da pedagogia normativa, tecnicista e produtivista do Estado militar (1964-1985) e (4) a precarização da escola e do trabalho docente consubstanciada por meio das reformas educacionais pós-ditadura, no contexto da globalização hegemônica e do seu braço liberal a partir dos anos 1990. Este último contexto contribui, na prática, para inviabilizar a educação qualificada como direito cultural/social (concreto, não retórico), robustece a “educação como serviço” e a precarização do trabalho docente (Scocuglia, 2010).

Por outro lado, do cotidiano escolar podemos extrair uma constatação particularmente grave: uma das principais dificuldades da instituição da pedagogia da pesquisa reside na barreira erguida por uma significativa parcela dos docentes que se posiciona como empecilho à sua consecução. Uma das explicações vem da quase inexistente preparação para a pesquisa nos cursos de formação de professores (licenciaturas etc.). O fato de esses

cursos terem disciplinas sobre pesquisa não tem implicado na sua prática cotidiana, muito menos na clareza de que os conteúdos programáticos, as metodologias, os livros didáticos, enfim, todo o currículo, seja trabalhado do ponto de vista da pesquisa e com ênfase nos seus procedimentos e justificativas epistemológicas.

Suponho que há uma explicação fundamental, talvez a principal: para muitos professores e professoras o derradeiro baluarte do “poder” e da importância social docente está concentrada na detenção exclusiva do saber escolar, do dito conhecimento científico. “Na visão bancária da educação, segundo Freire, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (1984b, p.68). O professor e a professora seriam os depositários e transmissores do saber e desse fato viria a sua importância e o seu “último” poder, já que todos os outros poderes (econômico, político, social etc.) lhes foram tomados ou negados. Se aceitarmos essa argumentação, a ela se agrega o fato de que as perguntas, os desafios e, enfim, uma pedagogia que desafia suas certezas e suas verdades (enquanto supostos detentores únicos do conhecimento) não é bem-vinda. Afinal, seu “último poder”, advindo do seu saber escolar, estaria permanentemente em cheque, desafiado pela investigação, questionado pelo fim das verdades acabadas e sagradas e, ademais, suas respostas prontas perderiam a utilidade. Com efeito, a superação da resistência à pedagogia da pesquisa implica na necessidade imperiosa da reeducação docente como parte de uma ampla reestruturação dos cursos, dos currículos e das práticas atualmente em vigor. Incluem-se nesta reestruturação, a meu ver, a formação dos coordenadores, dos gestores e dos dirigentes escolares de todos os níveis.

Além desta resistência, temos que considerar que tal mudança implicaria em repensar um dos mais sólidos componentes da formação docente: o *positivismo* que está involucrado nas

raízes mais profundas da nossa formação social e, como não poderia deixar de ser, na formação dos professores e professoras. A partir dessas raízes foram disseminados: o isolamento dos conteúdos específicos, a separação das disciplinas, a completa falta de comunicação multi-inter-transdisciplinar, a departamentalização das instituições, a burocracia que atinge o cerne do funcionamento institucional, a “hiperespecialização” (Morin, 2010), a ausência do trabalho em equipe, a verticalização e o autoritarismo que marcam as instituições educacionais.

Com efeito, o amplo conjunto positivista que fincou suas raízes seculares e suas marcas indelévels no sistema escolar brasileiro a partir do final do século XIX, constituiu uma barreira das mais sólidas cuja herança literária e narradora da educação e da escola remonta aos séculos anteriores. Neste sentido, as dificuldades da Escola Nova<sup>21</sup> no Brasil, por exemplo, evidenciaram uma das oportunidades perdidas pela educação brasileira, inclusive no ensino superior, que todos ressentimos. Além disso, com o funesto advento do Estado autoritário pós-1964 (dirigido por exímios positivistas civis e castrenses, herdeiros de Benjamin Constant e outros republicanos golpistas), houve continuidade e aprofundamento do nosso positivismo hierárquico, burocrático e verticalmente controlado. Daí, as investigações das realidades econômica, sociopolítica e cultural, nas quais a educação e a pesquisa educacional estão inseridas, serem classificadas como “subversivas” e passíveis de punição. Os ditadores civis e militares demonstraram cabalmente

21. No livro *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* (Brandão e Mendonça, org., 2009) as organizadoras/co-autoras mostram como as iniciativas do CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) tiveram pouca repercussão entre os educadores e os pesquisadores brasileiros. Em uma das partes do livro demonstram como a mistura da precária formação docente com a disseminação na nascente pós-graduação brasileira de um forte preconceito contra o escolanovismo e os educadores liberais, impediu o conhecimento ampliado da obra de Anísio Teixeira e da sua defesa daquilo que, a meu ver, também poderíamos chamar de pedagogia da pesquisa.

não apreciar os pesquisadores e as pesquisas, a não ser aqueles e aquelas que serviram aos seus interesses e dos grupos aliados.

Precisamente por isto é que Freire aposta no espaço educacional e no trabalho docente como antíteses da castração da curiosidade, do impedimento da pergunta e da pesquisa. Para ele, os atores e os autores da escola precisam:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécie de respostas a perguntas que não foram feitas. Isso não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, o puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, professor e alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (1996, p. 96)

Para aprofundar tal foco, seria relevante investigar as propostas político-epistemológicas de Paulo Freire como lastro da *denúncia* da pedagogia da resposta, da castração da curiosidade desde a educação infantil, da prescrição vertical dos currículos, do desprezo do saber comum e da “experiência feita”, da narração dos conteúdos a serem depositados que continuam a sustentar a nossa escola. Mas, também, como possibilidade concreta de *anúncio* da uma pedagogia da pesquisa como base de uma nova política epistemológica que impregne significado e substância a uma “escola do sujeito” (Touraine, 1999) e que ajude a construir uma escola pública e popular a partir do cotidiano e da cultura

dos seus atores e autores na busca permanente do conhecimento elaborado, crítico e científico. Sabemos que este processo, como todos que envolvem a educação sistemática, nunca foi e nem será neutro, apolítico. Uma das suas bases, para Freire, está no reconhecimento dos direitos (civis, sociais, políticos, culturais...) que os integrantes das camadas populares têm de: (1) conhecerem melhor o que já conhecem; (2) de se apropriarem do conhecimento elaborado-escolar-científico que não tiveram acesso e (3) do direito fundamental de produzirem o seu próprio conhecimento lastreado nos valores, nas necessidades, nas vontades e nos interesses dos seus sujeitos. Outra das suas bases parece convergente com as idéias-força da “educação e da aprendizagem ao longo da vida” e dos “pilares da aprendizagem” (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) destacados no Relatório Jacques Delors (2000) para a educação do século XXI. A diferença, no entanto, reside na radical defesa por parte de Freire da politicidade inerente a todos esses processos.

Certamente, este caminho trilhado por Paulo Freire buscaria uma consciência crítico-reflexiva que seria caracterizada: (1) pela “profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências”; (2) pelo entendimento de que “a realidade é mutável”; (3) pela substituição das “explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade”; (4) por “verificar e testar descobertas”; (5) por tentar “livrar-se dos preconceitos”; (6) por ser “intensamente inquieta”; (7) por “aceitar a delegação da responsabilidade e da autoridade”; (8) por ser indagadora, “investiga, força, choca”; (9) por “amar o diálogo e nutrir-se dele” e (10) por “não repelir o velho por ser velho” e nem “aceitar o novo por ser novo”, mas aceitá-los “na medida em que são válidos” (1979, p.41). Percebe-se claramente o quanto essas dez orientações têm por base fundamental a pedagogia da pesquisa.

## Considerações finais

Quando pensamos nas propostas de Paulo Freire podemos destacar dois caminhos<sup>22</sup> entrelaçados: o *teórico-metodológico* e o da *prática educativa*. Não seria diferente com a sua pedagogia da pesquisa.

No *caminho teórico-metodológico* destacamos seu combate a todos os tipos de *determinismos* e *fatalismos* que pretenderam moldar e engessar as pesquisas com suas receitas e diretrizes teleológicas. Os modelos teóricos montados *a priori* sem o devido mergulho na parte empírica, na busca e no trabalho com as fontes, são rechaçados. Por seu turno, Freire nos ajuda a compreender que as visões unívocas sobre um dos aspectos da realidade, tomando-os como totalidade fechada, impedem uma ótica abrangente e plural sobre os objetos de conhecimento investigados. Associando suas preocupações com as teses sobre a *história cultural* (Chartier, 1990), consideramos pertinente o entrelaçamento de: (1) o *cotidiano das práticas educativas*; (2) as *representações* sobre elas por parte dos educandos e dos educadores que investigam e aprendem juntos; (3) um olhar atento sobre a *conjuntura sociopolítica* e (4) a percepção correta da *estrutura social* (das classes, grupos, indivíduos, movimentos sociais...) que impacta a educação e a pedagogia. O respeito pelo conhecimento representante da “cultura do outro” e a sua auscultação concreta, demonstram, por outro lado, a necessária internalização da *humildade científica* pelos pesquisadores que compreendem a precariedade das certezas do conhecimento elaborado. Especialmente, em tempo

22. Entre outros livros, artigos, conferências etc. esses caminhos são trilhados desde *Pedagogia do oprimido* (de 1968) até *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa* (1996), sem esquecer *Por uma pedagogia da pergunta* (1985) ou, ainda, *Cartas à Guiné-Bissau* (1980).

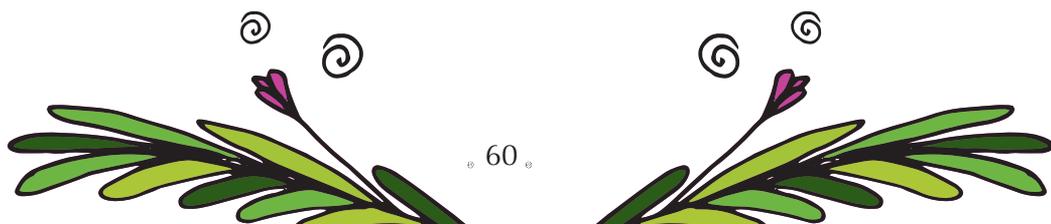
de crise dos principais paradigmas que sustentaram durante longos anos as ciências sociais e humanas e, também, as ciências da educação. A expressão de Freire: “quanto mais certo estou das minhas certezas, mais desconfio delas”, nos dá a real dimensão do seu posicionamento epistemológico e das suas escolhas políticas. A busca de um “conhecimento prudente para uma vida decente” (Santos, 2008) complementa a desconfiança na certeza arrogante dos que, supostamente, detém o conhecimento.

Por seu turno, no caminho da *prática educativa* revela-se a proposta da formação do educador fincada na pesquisa do universo cultural dos seus educandos, incluso seu conhecimento, como ponto de partida para a conquista do conhecimento elaborado, na problematização dos conteúdos programáticos, na horizontalidade da construção coletiva do currículo que deve envolver todos os sujeitos (atores e autores) da escola. Para isso, podemos associar a proposta de Nóvoa (1999) quanto à *reinvenção da profissão docente* para tentar sobrepujar as barreiras da implantação da pedagogia da pergunta e da pesquisa, como colocamos antes. Os docentes, segundo ele, precisam “encontrar processos que valorizem a *sistematização dos saberes próprios*, a capacidade para *transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência*. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e colectiva, o desenvolvimento de competências ‘dramáticas’ e relacionais ou o *estímulo a uma atitude de investigação* deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. É verdade que não faltam programas em que estas dimensões estão contempladas. Mas a questão essencial não é organizar mais uns ‘cursos’ ou atribuir mais uns ‘créditos de formação’. O que faz falta é *integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente*, fazendo com que

elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a” (1999, p. 15).

Pelo todo exposto, sabemos que estamos diante de um imenso desafio que impacta não só a educação brasileira, mas, certamente, a educação em muitos países. Freire sempre soube disso. Por isso, a pedagogia da pergunta e da pesquisa caminha no sentido oposto à tradição e à história da educação e da pedagogia no Brasil, do Ratio Studiorum jesuíta ao tecnicismo produtivista implantado desde as reformas de 1968 e 1971, exacerbado nos anos 1980 e 1990 e predominantes no presente. Tal tradição, construída ao longo de uma história secular e que chega aos nossos dias, constitui a principal herança que continua a reforçar a pedagogia da resposta, a manter a disciplinaridade positivista, a perpetuar a precariedade da institucionalização da pesquisa e a moldar a docência-sem-pesquisa. Estamos diante de um dos alicerces e ossaturas educacionais que mais reproduzem nossa estagnação qualitativa.

Difícil mudar essa situação, a começar pela formação universitária? Certamente! Impossível de transformá-la? Não, para um educador que pensa a história como possibilidade, a pedagogia como esperança, o inédito como caminho viável, a autonomia como construção discente/docente, a pergunta muito mais do que a resposta e a pesquisa como essência humana de ser e saber sempre mais (portanto, da educação).



## Referências

- BRANDÃO, Z. e MENDONÇA, A.W. (Org., 2009). **Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?** Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação.
- CHARTIER, R. (1990). **História cultural - entre práticas e representações.** São Paulo: Difel.
- DELORS, J. (2000). **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez/UNESCO.
- FREIRE, P. (1979). **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1980). **Cartas à Guiné-Bissau.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1982). **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez/Associados.
- FREIRE, P. (1984a). **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1984b). **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (1985). **Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo: Cortez/Associados.
- FREIRE, P. et al. (1985). **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (1987). **Medo e ousadia - o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1991). **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1993). **Política e educação.** São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1996) **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Cortez.
- HELLER, A. (1977). **Sociologia da vida cotidiana.** Barcelona: Ediciones Península.
- MORIN, E. (2000). **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez/UNESCO.
- MORIN, E. (2010). **A religação dos saberes – o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- NÓVOA, A. (1999). **Os professores na virada do milênio: excesso de discursos à pobreza das práticas**, IN: **Revista Educação e Pesquisa**, Vol. 25, No. 1, p.11-20.
- SANTOS, B. de S. (2004). **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. de S. (org., 2008). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez.
- SAVIANI, D. (2009). **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados.
- SCOCUGLIA, A.C. (2005). **Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna**. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Porto/Portugal, v. 23, p. 21-42.
- SCOCUGLIA, A. C. (2005). **As reflexões curriculares de Paulo Freire**. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa/Portugal, v. 06, p. 81-92.
- SCOCUGLIA, A.C. (2006). **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB.
- SCOCUGLIA, A.C. et RÉGNIER, J.C. (2007). **Origines et évolutions de la pensée politico-pédagogique de Paulo Freire**. Lyon/France, *Révue RELIANCE*, v. 26, p. 103-108.
- SCOCUGLIA, A.C. (2010). **Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades**. Campinas: Revista Histedbr (*on-line*).
- TOURAINÉ, A. (1999). **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. São Paulo: Loyola.

# Crianças, adolescentes e jovens participantes do projeto de extensão

Mariana Rocha Bensadon<sup>23</sup>  
Francisca Rodrigues Pini<sup>24</sup>



Conhecer o público participante do *Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'* exigiu da extensão a sistematização das atividades realizadas processualmente. Isso nos fez indagar sobre a escolaridade, vacinação e pertencimento étnico-racial. Esses dados estavam mencionados nos relatórios, desde o início da extensão, mas careciam de informações detalhadas. Assim, as atividades de construção do perfil se tornaram parte constitutiva dos círculos de cultura realizados, pelo fato de compreender que essa leitura ampliada das crianças e adolescentes nos promovia maiores condições de

23. Estudante de Psicologia/Unifesp

24. Integrante do GCAF, professora do Curso de Serviço Social e do PPGSSPS/Unifesp

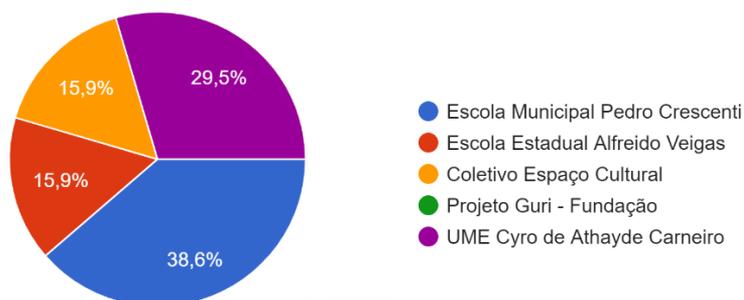
planejarmos ações que realmente fizesse sentido para cada grupo. Assim, as reflexões sobre a vacinação, especialmente a vacinação contra a Covid-19, foram incluídas, pois, mesmo não estando mais em período pandêmico, a imunização continua sendo essencial.

Por fim, houve espaço para sugestões de temas e atividades a serem implementadas durante o percurso, dado que o projeto é construído de forma coletiva entre participantes e extensionistas a cada semestre.

Importante registrar que do total de 65 participantes, obtivemos 44 respostas que foram construídas coletivamente, mediadas pelo debate acerca da temática.

#### 1. Figura 1: local de realização da extensão

Assinalar com X o local em que realiza a Extensão  
44 respostas



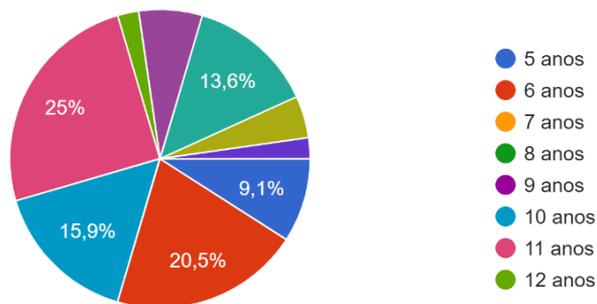
LEGENDA: 38,6% (Escola Municipal Pedro Crescenti), 29,5% (UME Cyro de Athayde Carneiro), 15,9% (Coletivo Espaço Cultural) e 15,9% (Escola Estadual Alfredo Veigas).

A atuação do *Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'* tem sido com várias faixas etárias. As parcerias construídas nesse processo nos possibilitaram desenvolver processos pedagógicos incríveis acerca da temática da educação em direitos humanos. No segundo semestre de 2023, tivemos a alegria de receber a escola de Educação Infantil (UME Cyro de Athayde Carneiro), a qual nos acolheu para um percurso com uma turma. Prosseguimos com as escolas de Ensino Fundamental I (Escola Municipal Pedro Crescenti) e Ensino Médio (Escola Estadual Alfredo Veigas) e a continuidade com o Projeto Guri/Fundação CASA e o Coletivo Espaço Cultural do Jardim Damasceno, único que realizamos de modo remoto, pelo fato de estar localizado em São Paulo.

## 2. Figura 2: idade dos participantes

*Qual a sua idade?*

44 respostas



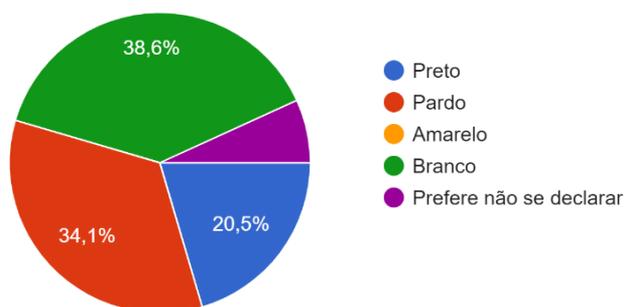
**LEGENDA:** 25% (11 anos), 20,5% (6 anos), 15,9% (10 anos), 13,6% (16 anos) e 9,1% (5 anos).

As idades dos participantes variam conforme o local em que as atividades do projeto são desenvolvidas, assim, as idades diversificam entre 5 e 18 anos, visto que, o projeto tem parceria com escolas desde o ensino infantil ao ensino médio.

### 3. Figura 3: cor/raça/etnia

*Cor/raça/etnia*

44 respostas



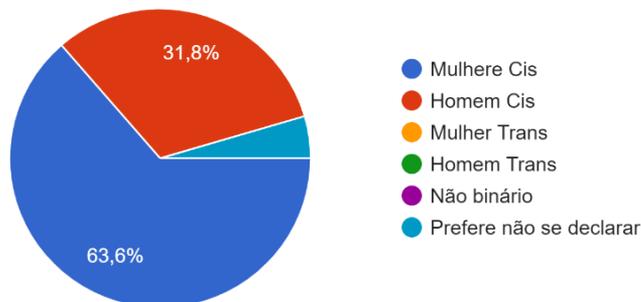
LEGENDA: 38,6% (branco), 34,1% (pardo) e 20,5% (preto).

Ao analisarmos o gráfico, aqueles que se autodeclararam como pretos e pardos representam 54,6% dos participantes, o que evidencia o aumento do reconhecimento racial dos brasileiros. Segundo o site BBC News Brasil e apontado pelo Censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), pela primeira vez, o número de autodeclarados pardos ultrapassou o de brancos e os autodeclarados pretos cresceram em 42%. Assim, como no restante do país, os participantes do Projeto Vozes demonstraram mais reconhecimento étnico-racial em relação a pretos/pardos, o que, conseqüentemente, reflete no aumento de identificação.

#### 4. Figura 4: gênero

Cor/raça/etnia

44 respostas



LEGENDA: 63,6% (mulher cis) e 31,8% (homem cis).

A maioria dos participantes do projeto são mulheres, desde a coordenação até os extensionistas e parte do público com o qual nos relacionamos, o que possibilita a criação de espaços de escuta e compartilhamento nos quais as meninas e mulheres possam expressar suas opiniões e enfrentar preconceitos em relação ao gênero feminino. Em uma sociedade predominantemente marcada pelo “poder masculino”, ter um local onde possam se reconhecer e contribuir para a desconstrução desse modelo de sociedade pautado no patriarcado (SAFFIOTTI, 2013) é fortalecer-nos e dar visibilidade às nossas construções.

Duas participantes assinalaram a opção “prefiro não declarar”, o que suscita reflexões sobre infância e juventude daqueles que não se enquadram nos padrões da cisgeneridade, a qual ainda é extremamente invisibilizada. Entretanto, o projeto visa também criar um espaço de acolhimento, troca e visibilidade para crianças, adolescentes e jovens que estão descobrindo suas identidades.

Por isso, que ao propormos o diálogo sobre um direito fundamental presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, o fazemos articulados com o debate de classe social para que refletirmos as desigualdades sociais, a questão étnico-racial, para pensarmos a história dos povos originários, afro-brasileiro e africano, a partir de suas construções sócio-históricas e não reduzindo a grupos escravizados. O debate sobre capacitismo<sup>25</sup> presente nas relações sociais, que está ancorado na crença de que as pessoas com deficiências não são capazes de planejar a própria vida. Refletir as barreiras que impedem as pessoas de crescerem e se desenvolverem tem a ver com a visão de mundo, de educação que defendemos. Por isso, concordamos com Emicida, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes, no disco Amarelo, lançado em 2019.<sup>26</sup>

25. **Contracartilha de Acessibilidade: Reconfigurando o Corpo e a Sociedade.**

Disponível em: [https://www.32rba.abant.org.br/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=3435](https://www.32rba.abant.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3435).

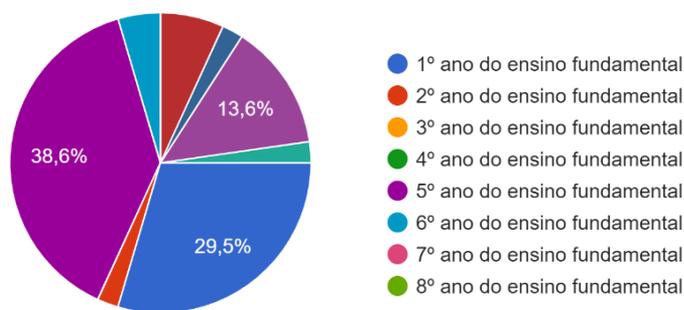
Acesso em: 25 fev.2024

26. Disco Amarelo.

Disponível em: <https://negre.com.br/emicida-amarelo-e-tudo-pra-ontem/>. Acesso em: 20 de fev.2024.

5. **Figura 5: escolaridade**

44 respostas



**LEGENDA:** 38,6% (5º ano do ensino fundamental), 29,5% (1º ano do ensino fundamental) e 13,6% (2º ano do ensino médio).

A escolaridade dos participantes pode ser afetada por diversos elementos, como acesso, evasão escolar, falta de identificação, reprovação, entre outros, os quais podem influenciar se o estudante está frequentando ou não a série correspondente a sua idade.

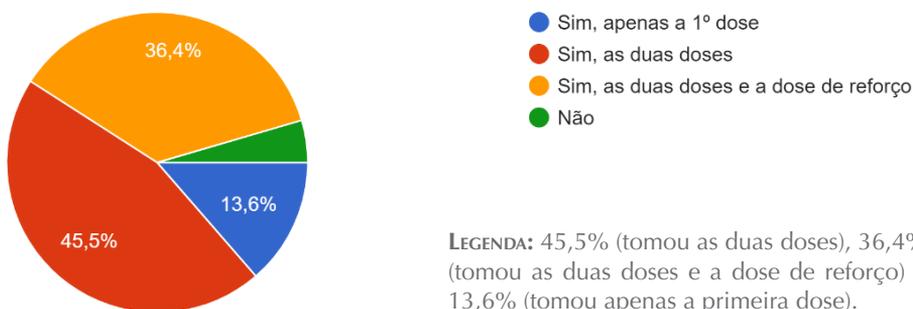
Isto posto, é importante ressaltar que tais elementos, entre outros assuntos referentes à educação brasileira, foram discutidos na Conferência Nacional de Educação (CONAE). O evento foi dividido em eixos e um dos temas centrais abordado pelo Eixo II foi intitulado “A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios”, evidenciando os elementos que podem interferir na escolaridade das crianças, adolescentes e jovens brasileiros e enfatizando a importância de discutir tais elementos para promoção de soluções. (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024).

Retomar o debate da democracia na educação, o seu financiamento e a qualidade da educação como toda a infraestrutura necessária foram propostas aprovadas na CONAE 2024. A nossa tarefa como sociedade é seguirmos na luta pela educação democrática, pública socialmente referenciada e de qualidade.

## 6. Figura 6: vacinação

Você tomou a vacina contra a COVID-19?

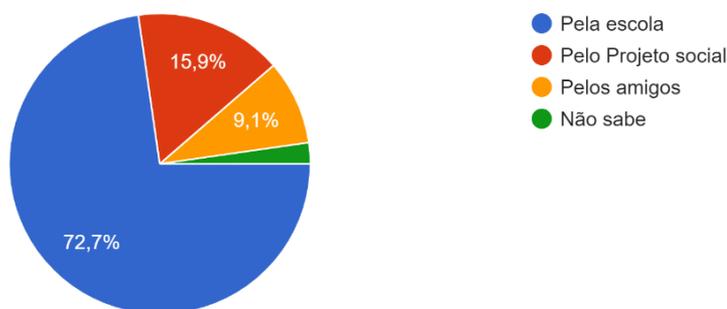
44 respostas



Os motivos levantados para quem não tomou nenhuma das duas doses ou apenas a primeira dose da vacina contra a Covid-19 foram: perda da carteira de vacina, falta de tempo e esquecimento por parte de familiares. Essa atividade foi essencial para a reflexão sobre o cuidado com a vida e o significado da vacinação como um componente de sua saúde. As crianças, de modo especial, trouxeram a importância da vacinação e disseram que as mães a levaram à Unidade Básica de Saúde.

### 7. Figura 7: conhecimento do Projeto Vozes

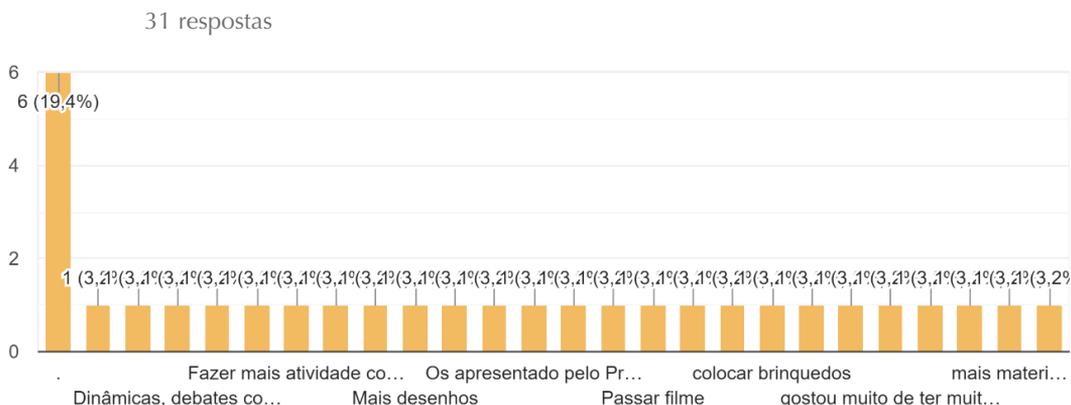
Como ficou sabendo do Projeto de Extensão  
44 respostas



LEGENDA: 72,7% (soube do projeto pela escola), 15,9% (soube pelo Projeto Social) e 9,1% (soube pelos amigos).

É notório o significado educativo do Projeto Vozes e como as crianças e adolescentes o veem como algo importante para as suas vidas, pelo modo em que as temáticas presentes no cotidiano são abordadas. Os/as adolescentes trouxeram em suas falas, a importância de ter este espaço semanal na escola, que promove encontros e, sobretudo, constrói coletivamente horizontes em uma sociedade em que há poucos espaços para adolescentes e jovens. Eles e elas destacaram a relevância de seus e suas professores/as articularem a escola com a extensão da Unifesp.

Figura 8: sugestões de assuntos para debater no percurso.



**LEGENDA:** os temas sugeridos foram: dinâmicas, debates com assuntos legais e divertidos; fazer mais atividades com materiais recicláveis e tintas; desenhos; o apresentado pelo projeto; passar filmes e utilizar brinquedos.

Ao lermos as sugestões de temas, fica visível o quanto o percurso educativo precisa ser mais brincante, ter mais atividades lúdicas e conseguir assegurar a dupla dimensão do conhecimento científico com o conhecimento das artes nas suas várias linguagens. Aqui, reside o nosso desafio: apreensão da realidade por meio de aproximações sucessivas com base na educação libertadora. Reconhecer a urgência dessa nova sociabilidade que promove a participação ativa das crianças e dos adolescentes é avançar na concepção de democracia participativa e de intervenção cotidiana na realidade. A educação em direitos humanos torna-se, assim, um imperativo para a práxis educativas e, conseqüentemente, um desafio a ser coletivamente concretizado. Quando assegurada, ela tem possibilitado aos sujeitos envolvidos a reflexão crítica da realidade, bem como o compartilhamento dos diversos saberes, a capacidade de conviver com a diversidade cultural e acima de tudo, de respeitar integralmente o ser humano.

## Referências

- BBC News Brasil. **Censo 2022:** População Preta Cresce 42% E Outras 4 Novidades Sobre Perfil Étnico-Racial Dos Brasileiros. 22 dez 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c4nyekzdd16o>. Acesso em: 8 fev. 2024.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Contra mercantilização da educação, documento final da CONAE propõe o fortalecimento do direito à educação pública a todas as pessoas.** Disponível em: Campanha Nacional pelo Direito à educação. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2024/02/06/contra-mercantilizacao-da-educacao-do-documento-final-da-conae-propoe-o-fortalecimento-do-direito-a-educacao-publica-a-todas-as-pessoas/> Acesso em: 9 fev. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

# Educação em direitos humanos no Ensino Infantil – UME Cyro de Athayde Carneiro

Bruna Quirino de Oliveira Nascimento<sup>27</sup>

Laura Rosental Zamora<sup>28</sup>



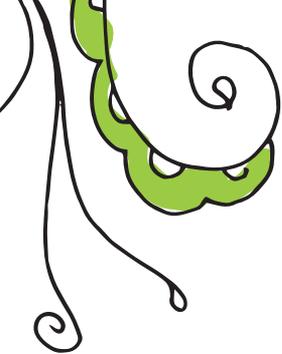
## Introdução

pela primeira vez na história do *Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'*, no segundo semestre de 2023, houve a participação de uma turma de crianças, da educação infantil.

A articulação com o Projeto de Extensão ocorreu, por meio da orientadora educacional Simone, com a direção da UME Cyro de Athayde Carneiro, localizada no morro Nova Cintra, em Santos. A faixa etária atendida foi de 4 a 6 anos, crianças matriculadas no ensino pré-escolar. Ao todo, foram nove encontros semanais de 1h de duração, às segundas-feiras das 15h às 16h, com

27. Estudante de Terapia Ocupacional – Unifesp

28. Estudante de Psicologia – Unifesp



o objetivo de promover a educação em direitos humanos com foco no direito ao acesso e permanência escolar, tendo como base o capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

## Educação Infantil e o Direito à Educação

Com base no ECA e em outros documentos, referentes à educação infantil somados a formação inicial da extensão, iniciamos nosso planejamento no final de agosto. Para que pudéssemos cumprir com o objetivo do percurso, foi necessário que seu planejamento privilegiasse propostas lúdicas condizentes com a faixa etária das crianças. Nesse sentido, trabalhamos com jogos lúdicos, teatro de fantoches, animações musicais e produção de desenhos. Esse último foi de extrema importância para que houvesse a inclusão das crianças não-verbais, visto que as crianças são protagonistas da comunicação no projeto.

No primeiro encontro com as crianças, no dia 11 de setembro, tínhamos como objetivo conhecê-las, apresentar o Projeto Vozes, introduzir o conceito de direito para melhor compreensão do objetivo e importância do projeto que formaremos juntos e definir os princípios de convivência. Para tal, de início, foi feita uma breve conversa sobre o que são direitos por meio de perguntas direcionadas às crianças, utilizando seus interesses, principalmente esportes, fato que despertou a atenção delas. Por exemplo, perguntamos o que elas gostavam de praticar e o que era necessário para essas práticas, dizendo que todas as respostas deveriam ser acessíveis a eles, caracterizando o direito ao lazer. Além disso, perguntamos o que seria necessário para uma educação de qualidade, seguindo o mesmo raciocínio para o direito à educação. Dessa forma, apresentamos o projeto e nosso objetivo, pedindo sugestões de brincadeiras e jogos que gostassem para fazer parte dos nossos encontros.

Logo após, fomos para uma área externa para realizar a brincadeira de apresentação, na qual cada um, quando recebesse a bexiga sendo passada pela roda, deveria dizer seu nome, idade e algo que goste muito. Durante a brincadeira, fomos avisadas pela professora sobre a presença de três crianças autistas, por conta de terem dificuldade em participar em atividades orais. Com isso, remanejamos nosso planejamento pensando em atividades mais inclusivas, principalmente através da arte e atividades corporais.

Um exemplo de atividade foi um “jogo da vida” em que nós éramos as peças no tabuleiro e deveríamos nos deslocar de casa até a escola de acordo com o resultado do dado e a ação da respectiva casa, como “você tomou um café da manhã ótimo e foi pra escola com muita energia, ande uma casa” ou “a mesa da escola era alta demais e você não conseguiu desenhar nada, volte duas casas”. As crianças gostaram muito da brincadeira e, durante a conversa e avaliação, nos contaram o que entenderam, dando especial destaque para a necessidade de ter materiais escolares, profissionais da educação, espaços físicos da escola, comida e amigos para aprender.



CRÉDITO: Acervo do Projeto ‘Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos’

Em acréscimo, durante o percurso foi necessário adaptar os temas propostos e compreender que a mensagem deveria ser passada de forma mais ilustrativa, tornando-a mais clara e visual para turma. O processo de estruturação dos nove encontros incorporou imagens, vídeos e canções infantis, os quais despertaram o interesse e participação ativa das crianças nos círculos de cultura.

Constituindo uma estratégia da educação libertadora, o Círculo de Cultura é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a elaboração coletiva do conhecimento. (MONTEIRO; VIEIRA, 2009, p. 398)

Dessa forma, as crianças conseguiram assimilar dentro de seu próprio contexto, todos os tópicos que debatemos em sala de aula, trazendo experiências pessoais para dividir com a classe e relacionando com aspectos e momentos vividos por elas. O projeto influenciou no desenvolvimento das crianças, especialmente na comunicação, rompendo com a fala adultocêntrica que perpetua na sociedade sobre a não-compreensão dessa faixa etária sobre assuntos considerados mais complexos, incluindo os seus direitos.

Ao utilizar como principal ferramenta os Círculos de Cultura freirianos, ou seja, uma educação horizontal entre os educandos e as extensionistas, as crianças foram constantemente incentivadas a trazer sua visão de mundo para que construíssem coletivamente um conceito de direito a partir do seu próprio repertório, indo contra o adultocentrismo da educação bancária. Dessa forma, a expressão por meio da fala ou da arte foi reforçada ao longo de todo o percurso, por meio de cartazes coletivos e desenhos individuais, buscando-se incentivar a voz das crianças no processo escolar e uma construção coletiva entre todos.

Como demonstração dos saberes adquiridos nos encontros, o projeto de intervenção escolhido foi um vídeo formado por uma coletânea de trechos de cada criança sobre os temas: acesso e permanência escolar, direitos e princípios de convivência, além da apresentação da canção:

Normal É Ser Diferente, dos Grandes Pequenin@s. Através da confecção do vídeo, foi possível observar a compreensão de cada criança sobre os temas debatidos em conjunto com as extensionistas, os educandos citaram recursos necessários para a vida escolar, como o estojo, mochila e agenda, quais eram os seus direitos e os seus princípios de convivência — como respeitar a professora e os colegas, além da demonstração ilustrativa de tudo o que foi relatado durante os encontros.

O Círculo constituiu um espaço de encontro e descoberta do outro como sujeito, com aspirações, sentimentos e vivências que precisam ser desveladas a partir do diálogo no grupo, da participação nas discussões, da troca de conhecimentos e experiências. A organização das participantes em formato de círculo, mantendo uma dialogicidade no processo de construção de um saber coletivo, compartilhado e contextualizado, conduziu as enfermeiras a uma viagem interior, no encontro do pessoal, do formal, do informal. (MONTEIRO; VIEIRA, 2009, p. 402)



CRÉDITO: Acervo do Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'

Logo, o Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos' proporcionou um local de fala para todos, no qual atividades lúdicas foram de extrema importância para a inclusão de todas as crianças.

Desse modo, as crianças passaram a associar por meio de aproximações sucessivas os elementos cotidianos com os conceitos abordados na sala de aula, compreenderam os recursos que





permeiam o direito à educação e tornaram-se engajadas em entender ainda mais sobre sua autoidentificação, seus direitos e a importância do respeito.

## Considerações Finais

É importante ressaltar que a recepção do projeto de extensão com as crianças da escola foi incrível. Primeiro, porque a gestão da escola ofereceu todo apoio pedagógico necessário, juntamente com a orientadora educacional e bibliotecária. Segundo, a professora da sala de aula assegurou todo o processo do debate com as crianças auxiliando na construção de um vídeo com falas das crianças sobre educação em direitos humanos e a própria professora participou de todo o percurso, contribuindo imensamente para o alcance dos objetivos.

O processo vivenciado pela extensão nos mostrou o quanto a Universidade Pública contribui com a sociedade e esta com a nossa formação. A relação estabelecida com a escola possibilitou reflexões quanto aos espaços de aprendizagens, como a biblioteca com contação de histórias e as profissionais da educação que estão na escola. Essa perspectiva de extensão que aprendemos no projeto marcou profundamente a nossa formação nessa estreita relação ensino e extensão, além de nos desafiar na produção de novos conhecimentos com a sistematização do processo.

## Referências

MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. **Educação em saúde a partir de círculos de cultura**. Revista brasileira de enfermagem, v. 63, p. 397-403, 2010.

# Escrevivências Alfredianas

Luisa Brecht Albertini<sup>29</sup>

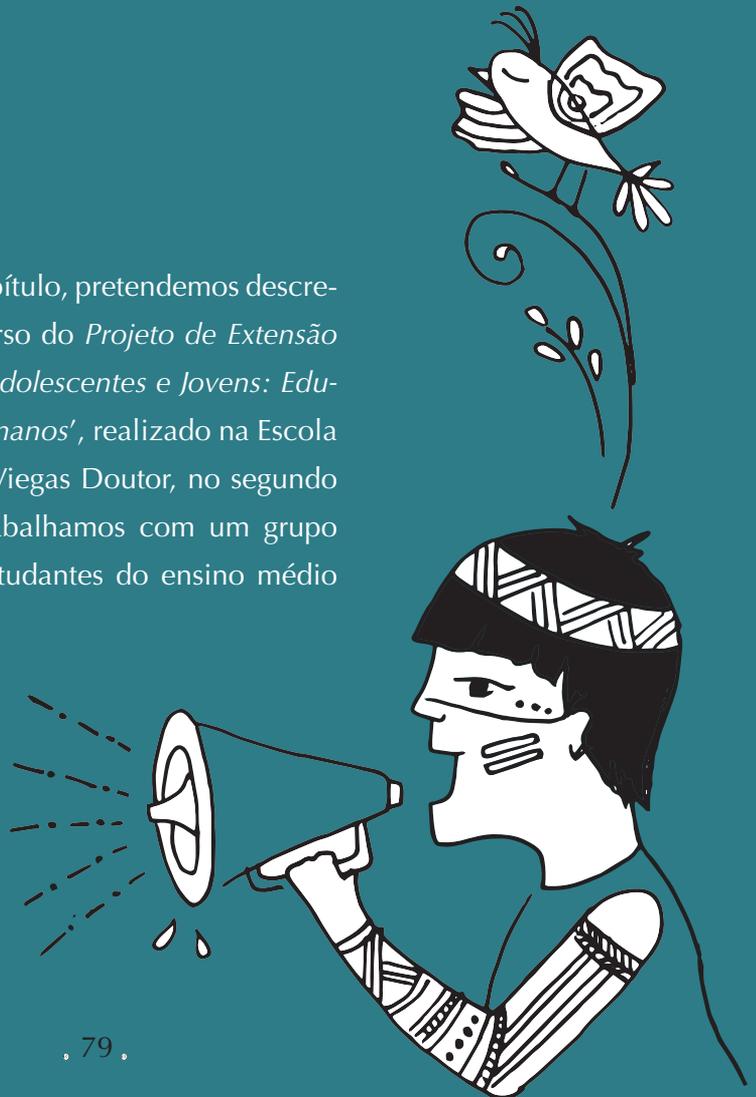
Thaisa Akemi Hashimoto Ido<sup>30</sup>

## Introdução

Neste capítulo, pretendemos descrever aspectos do percurso do *Projeto de Extensão 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'*, realizado na Escola Estadual Alfredo Reis Viegas Doutor, no segundo semestre de 2023. Trabalhamos com um grupo de, em média, dez estudantes do ensino médio

29. Estudante de Psicologia – Unifesp

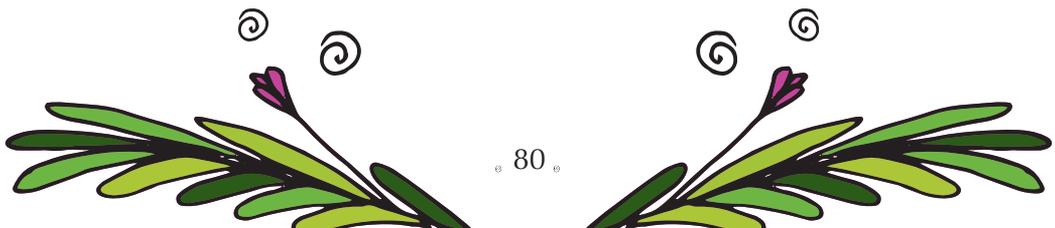
30. Estudante de Psicologia – Unifesp



por encontro, de uma hora semanal, no município de Praia Grande (SP). As visitas foram acompanhadas por dois professores da escola. Por meio da sistematização das experiências, pretendemos articular teoria e prática para registrar os caminhos que decidimos tomar no projeto, alguns dos desafios que enfrentamos e possíveis nortes para futuras atividades de extensão.

É importante começar pontuando o que são os encontros que realizamos. Antes de ir a campo, todas as extensionistas passaram por um curso preparatório e teórico acerca do arcabouço conceitual que direciona o projeto: os estudos do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Entendemos que a metodologia freiriana se ancora na participação ativa dos estudantes, construída por meio de relações horizontais, que se dão a partir do diálogo democrático entre educador e educando. O processo se ancora na realidade dos estudantes, respeita os saberes populares e traz problematizações para as reflexões que se voltam como ação. Todas essas práticas devem estar fundamentadas em rigor crítico e metodológico, o que explica a confecção de um planejamento escrito do percurso educativo (entregue à professora no início do semestre), relatórios semanais e reuniões de supervisão.

Para o planejamento dos encontros, tomamos o conceito de Círculo de Cultura como base. Tal material foi sistematizado por Paulo Freire (1991), trata-se de um exercício de resistência ao modelo hegemônico de educação, que está a serviço da classe dominante. Nós construímos o planejamento pensando em um objetivo geral e etapas específicas para cada dia - sempre flexíveis a depender das manifestações dos participantes. Costumeiramente, iniciamos o encontro com algum material lúdico-didático (como músicas, poemas e curta-metragens) para levantar os temas e



palavras geradoras<sup>31</sup>. Para elaborar as perguntas problematizadoras que fomentem a reflexão, reduzimos os temas geradores a situações existenciais; estas abrem um leque de possibilidades no livre pensar. Ao fim de cada encontro, deixamos um encaminhamento para o tema da semana seguinte e fazemos uma avaliação coletiva do dia, perguntando o que eles acharam, como descreveriam as atividades, os afetos que foram despertados.

É fundamental expor aqui que a intenção do planejamento não é ser seguido à risca semanalmente. Lidando com o desafio do tempo dos encontros (uma hora) e a valorização da espontaneidade dos alunos, buscamos cumprir os objetivos do dia e ter uma rede de etapas à qual podemos recorrer, mas colocar em primeiro lugar as demandas que surgem no momento da atividade do campo. Um exemplo que pode ilustrar isso é o fato de que o nosso guarda-chuva temático foi o Direito ao Trabalho, mas observamos um constante retorno ao universo da educação, que, a nosso ver, se deu pelo motivo de que os jovens estão no contexto escolar com o sistema do Novo Ensino Médio, algo que muito os mobiliza. Preocupações como as formas de ingresso na universidade e indignações a respeito das mudanças no modelo educacional estavam no plano de fundo de nossos Círculos de Cultura. Um dos estudantes chegou a questionar o formato fragmentado de aprendizagem: ele escolheu exatas como área de estudos, mas afirmou que gostaria de aprender matérias como filosofia e sociologia para complementar sua formação. Pelo novo modelo educacional, escolhe-se um terreno teórico e as disciplinas que fogem dele não são apreciadas no currículo.

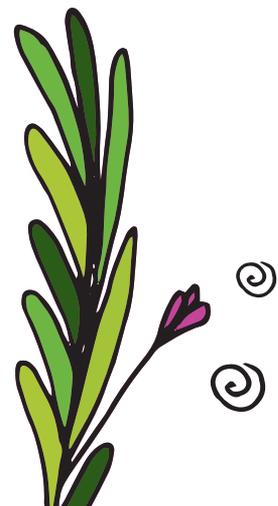
31. O processo proposto por Paulo Freire inicia-se pela busca conjunta entre professor e aluno das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive. As palavras geradoras consistem nos vocábulos mais usados pelos alunos. Algumas delas serão a base para as lições. Nos círculos de cultura, inicia-se uma discussão para significá-las na realidade daquela turma.

## ECA e o Direito ao Trabalho

Dentro do guarda-chuva temático do Direito ao Trabalho, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), circulamos entre os tópicos: Educação em Direitos Humanos; acesso à educação; exploração infanto juvenil no Brasil; Terceirização, Ube-rização e Pejotização; particularidades da pessoa com deficiência (PCD); questões da comunidade LGBTQ+; conteúdos de gênero; rela-ções étnico-raciais; direitos trabalhistas para os adolescentes.

Na elaboração das dinâmicas que buscam envolver os jo-vens com os assuntos abordados, buscamos lançar mão de conte-údos estimulantes e lúdicos. Por exemplo, no encontro sobre a ex-ploração infanto juvenil no Brasil, iniciamos a roda com a música “Sementes”, de Emicida (1985- ) e Drik Barbosa (1992- ). A letra faz um jogo de palavras entre “criança” e “semente”, indicando que, tal qual uma planta, uma pessoa terá dificuldades de desen-volvimento se estiver sob muita pressão — os rappers denunciam a covardia de “cortar infâncias pela metade” com o trabalho pre-coce. Construimos, posteriormente, uma linha do tempo com da-tas importantes acerca do trabalho infantil no mundo e no Brasil. Nesta atividade, os educandos associaram, por conta própria, as datas aos acontecimentos e, após a montagem, nós as discutimos e corrigimos em conjunto. Esta ação, aparentemente inocente, foi disparadora para debater os direitos trabalhistas dos menores de idade. Foram relatadas diversas experiências pessoais dentro do grupo, de estudantes que trabalham ou já trabalharam, o que enri-queceu a discussão e permitiu que criássemos um espaço de troca e acolhimento. Segue um trecho do relatório do dia 27 de setem-bro, entregue à professora Francisca Pini:

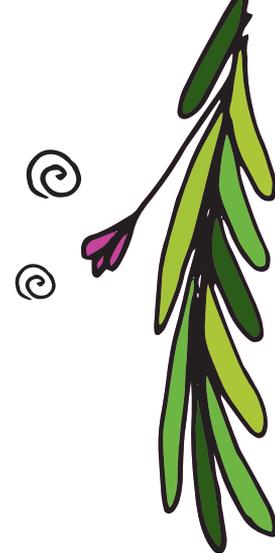
No começo, a dupla de extensionistas encontrava-se inse-gura para realizar o encontro com adolescentes do ensino médio,



pois estavam há pouco tempo nesta ação. Porém, houve uma positiva quebra de expectativa: o encontro mostrou-se frutífero e potente pelo engajamento dos jovens, além do apoio dos dois professores presentes. Os estudantes compartilharam algumas experiências pessoais (alguns deles já trabalham), refletiram sobre o que seria o direito ao trabalho e já pareciam familiarizados com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em particular os jovens que participaram de percursos passados do *Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'* na escola. Fomos avisadas por um dos professores que o tempo estava acabando, o que nos passou despercebido pela fervura do debate [...] (ALBERTINI E IDO, 2023 a, p. 7)

Já no encontro acerca da Terceirização, Uberização e Pejotização como lógicas excludentes de direitos, começamos passando um vídeo em que Paulo Lima (1989- ), mais conhecido como Galo — motofretista, ativista e artista de rap brasileiro — critica a precarização do trabalho e a omissão de veículos da grande imprensa. Os jovens elogiaram o vídeo, que traz uma linguagem “como a nossa”, falaram sobre experiências pessoais referentes ao trabalho de seus pais e um professor trouxe um pertinente comentário sobre a importância dos sindicatos. Depois, realizamos a construção coletiva de um mapa mental, que desenhamos em cartolina, com as ideias aprendidas no dia, pensando também em uma rede de alternativas: soluções para a profissionalização de sujeitos em um ambiente menos precarizado e mais inclusivo. Inserimos um trecho do relatório do dia quatro de outubro:

Quando acabamos de fazer o mapa mental, eles pediram para o material ficar com eles e, após escreverem seus nomes e identificar o projeto, colaram no corredor da escola e tiramos uma foto. Acreditamos que eles tenham gostado do encontro e estejam criando vínculos com o grupo. Além disso, uma das meninas, que



estava anotando muito em seu caderno, nos disse que um dos temas do qual discutimos estava em sua aula de filosofia, e que ela acreditava que as conversas poderiam ajudá-la em outras matérias e no vestibular. (ALBERTINI E IDO, 2023 b, p. 1)

FIGURA 1: Encontro do dia 25 de out. de 2023, na biblioteca da Escola Estadual Alfredo Reis Viegas Doutor



CRÉDITO: Acervo do Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'

Os extensionistas de cada espaço, ao fim do semestre, devem apresentar uma proposta de intervenção, ou seja, um trabalho construído junto aos alunos para sintetizar as experiências vividas e refletir acerca dos percursos. Nós optamos por relacionar os conteúdos abordados com as experiências pessoais dos estudantes por meio de Escrevivências. Este conceito, formulado pela poetisa, romancista e contista brasileira Conceição Evaristo (1946- ) “[...] surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade.” (EVARISTO, 2020, p. 38). Em síntese, ao fazer Escrevivências, praticamos o ato de reconhecer a importância de dialogar as nossas experiências pessoais com os atravessamentos culturais hegemônicos presentes. A forma de entrega do trabalho pelos educandos foi livre: recebemos cartas, desenhos, *podcasts* e poemas.

Na nossa última visita à escola, compartilhamos os trabalhos com os estudantes e os dois professores. Surgiram muitas trocas potentes nessa conversa, as formas de expressão foram singulares e diversas, mas cada jovem, à sua maneira, se apropriou dos conteúdos discutidos. Transcrevemos aqui trechos das Escrevivências de dois estudantes: “[...] a maior arma de alguém de periferia é o conhecimento” e “Esse projeto pode ajudar você a abrir sua mente e tomar decisões importantes com mais sabedoria, sua versão de hoje está em constante evolução”. Depois dessa conversa, compilamos partes do trabalho de cada um (inclusive dos dois professores da escola, que realizaram Escrevivências também) em uma grande cartolina, com o título escolhido por eles, uma referência ao nome da escola: Escrevivências Alfredianas.

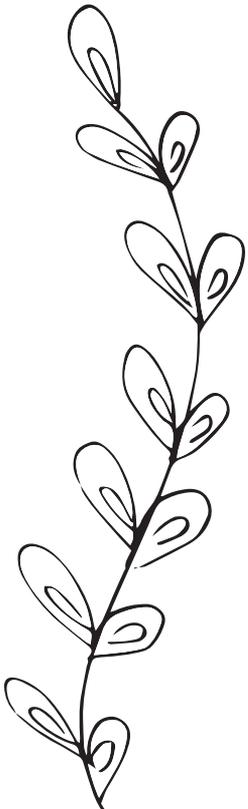
No dia 8 de dezembro, realizamos na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), a socialização dos percursos entre estudantes, professores, extensionistas e convidados. Os jovens vieram da Praia Grande com o auxílio do transporte da universidade e nós promovemos diversas atividades, como o café da manhã coletivo e a visita aos locais da faculdade (para a qual os alunos estavam muito animados). Eles conheceram duas professoras do Cursinho Popular Cardume — da Unifesp — e tiraram suas dúvidas sobre as formas de ingresso neste curso preparatório para o vestibular. Também compartilhamos a intervenção realizada ao longo do semestre com os educandos dos demais espaços e os convidados ali presentes. Naquele momento, convidamos os Alfredianos a contar sobre a sua vivência com a extensão. Nós achávamos que os estudantes ficariam com vergonha de falar em público e fomos surpreendidas positivamente quando todos se levantaram para que cada um dissesse um pouco sobre o experienciado.

Nos relatos, muitos afetos foram despertados, tanto neles, quanto em nós. No conto “Eros, erotismo e o processo pedagógi-

co”, de bell hooks (1952-2021), a escritora e ativista norte-americana defende a ideia de que as paixões não devem ser reprimidas em sala de aula, um ambiente geralmente relacionado à uma intelectualidade exclusivamente não corpórea. Pelo contrário, a racionalidade não precisa ser inimiga das paixões. Elas podem, e devem, andar juntas. No contexto da sala de aula, elas são usadas, tanto pelo professor quanto pelos alunos, para a construção de um ensino vibrante. Acreditamos que os vínculos de amizade construídos ao longo do semestre com os alunos da Praia Grande ajudaram a propulsionar um aprendizado como prática de libertação — aquele que permite o desenvolvimento de um ambiente promotor da criatividade e do prazer pelo estudo, um ensino vivo.

## Considerações Finais

Cabe, por fim, pontuar que o *Projeto ‘Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos’* guarda fortes laços com o trabalho desenvolvido por Ignacio Martín-Baró (1942-1989), psicólogo criador das teorias da Psicologia Social da Libertação e Comunitária. O pensador e ativista, com atuação sobretudo na América Central, foi um dos principais vetores no questionamento da visão de que o papel do psicólogo seria moldar o indivíduo para se adequar à sociedade (MARTÍN-BARÓ, 1997). Ele formulou o conceito de conscientização — termo inspirado na teoria de Paulo Freire — que sustenta que o psicólogo deve buscar a ampliação da consciência social a respeito da situação concreta presente, fornecendo ferramentas para uma luta contra a ideologia e as estruturas de dominação sociais causantes de sofrimento. O princípio da conscientização está no pano de fundo das ações da extensão efetuada, que surgiu na necessidade dos jovens e das



crianças de se apropriarem de seus Direitos como forma de resistência à opressão.

Como alunas de Psicologia, entendemos que a experiência de compartilhar conhecimentos sobre os Direitos Humanos é fundamental para a formação de cidadãos conscientes. Podemos supor, a partir das Escrivivências, que a participação no projeto gerou efeitos significativos nas lentes com que os jovens enxergam o mundo. Quanto a nós, as extensionistas, as ações realizadas no semestre ampliaram o nosso horizonte, ultrapassando os limites de nossas vivências habituais e deixando marcas profundas em nosso trajeto acadêmico e pessoal.

FIGURA 2 - Socialização dos percursos na Universidade Federal de São Paulo, no dia 8 de dezembro de 2023



CRÉDITO: Acervo do Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'



## Referências

- ALBERTINI, Luisa; Ido, Thaisa. **Relatório de Setembro entregue ao Projeto Vozes das crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos**. Unifesp/Campus/BS.
- ALBERTINI, Luisa; Ido, Thaisa. **Relatório de Setembro entregue ao Projeto Vozes das crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos**. Unifesp/Campus/BS.
- BARBOSA; EMICIDA. **Sementes**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/C7l0AB-13c?si=tZtkWBMiGU4-06E>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 1990. Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- EVARISTO, Conceição. **A escrituragem e seus subtextos**. In: Constância Lima Duarte; Isabella Rosado Nunes (Orgs.). *Escrituragens, a escrita de nós; reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação & Arte, 2020, p. 26 - 46.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 20. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017, p. 283.



LIMA, Paulo. **‘Entregador Antifascista’ critica precarização do trabalho e omissão de veículos da imprensa.** Youtube, 26 fev. de 2021. Disponível em: [https://youtu.be/ttciccleolg?si=z2GMKu\\_--TNMC-t6Q](https://youtu.be/ttciccleolg?si=z2GMKu_--TNMC-t6Q). Acesso em: 13 dez. 2023.

MARTÍN-BARÓ, I. **O Papel do Psicólogo.** Estudos de Psicologia (Natal), v. 02, n. 01, p. 07–27, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/T997nnKHfd3FwVQnWYYGdqj/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.



# Escola Estadual Doutor Alfredo Reis Viegas: vozes sempre audíveis

Damiane Petrucci Resende Silles<sup>32</sup>

Jorge Alves de Oliveira<sup>33</sup>

32. Professora de Sociologia, pós-graduação em Africanidades pela UFSB - SP

33. Professor de Filosofia, doutor em Filosofia da Educação pela FEUSP – USP - SP

 **D**entre tantos atributos do humano, encontra-se a voz. E aqui a voz vai muito além do resultado de um sistema complexo, biológico, que no final imite um som. Esse “muito além” da emissão do som revela a própria construção do humano que vai se constituindo por meio de sua fala. As diversas culturas criaram os seus códigos de comunicação diária e daquela que possibilita a retenção dos fatos que se entendem memoráveis. Tais códigos são repassados aos novos — crianças, adolescentes, jovens originários do grupo, ou aqueles que vierem a fazer parte dele. Sem esse repasse a comunicação fica truncada, o grupo fica



estagnado em meio àquilo que produziu e aqueles novos sem referências para iniciarem a própria jornada. É exatamente aqui que o processo de humanização termina, ou tem seu início. Apropriando-se dos termos freirianos, em específico, o *ser mais* o bebê-chora, grita para que suas demandas sejam satisfeitas. Os adultos por sua vez, até para se “livrarem” da situação desagradável do choro, iniciam as crianças com pequenas palavras que aos poucos vão dando aquele pequeno, em processo de humanização, condições de associações entre as palavras e seus desejos. Um processo contínuo de novas associações, de novas palavras e acima de tudo enfrentamento quando as situações não possuem palavras adequadas a elas. No processo de humanização freiriano esta palavra ausente virá em meio a falas de todos aqueles que estiverem envolvidos na sua busca. Para tanto, é elementar que todos tenham entendimento do contexto em que se encontram. Assim, mais uma vez, adultos e novos, se veem necessitados de códigos comuns para que uma melhor comunicação entre todos. O que se objetiva com estas primeiras palavras é evidenciar a importância da voz e de que ela é atributo de todos, sem distinção. Negar a voz a alguém é diminuir-la e alijá-la do processo de humanização, com efeito, é impossibilitar que o grupo tenha acesso a uma contribuição que poderia ser decisiva naquilo que se objetiva.

De forma concreta, é o que se vive no espaço escolar onde os novos (estudantes) e os adultos (profissionais da educação) encontram-se expostos as variadas leituras de mundo, buscando palavras que melhor o interpretem. Se alguém se alvora na leitura e interpretação unilateral cada membro do grupo é diminuído. Se há uma abstenção frente a palavra aberta a todos, o grupo é diminuído. Sendo assim, a leitura de mundo e sua expressão é ganho de todos quando na sala de aula ocorre o exercício da fala. Tal exercício pede um tema em comum. Aceita as várias postulações sobre ele

(o tema em comum). Avança para a pesquisa em fontes confiáveis que já refletiram sobre ele. Identificam as posições contrárias àquilo que é essencial à vida de todos. Concentra-se naquilo que sinaliza uma conformidade ao grupo, dado a sua pertinência pró vida com dignidade para todos. Neste sentido, o exercício da fala ganha a característica de ser fala filosófica. Uma fala emitida pela voz que deixa de ser algo privado, para ganhar a dimensão de algo público. Público, pois diz respeito a todos, significa algo para todos.

A partir destas compreensões, a direção da E.E. Alfredo Reis Viegas, na pessoa de Daniela Beato, juntamente com os professores Damiane e Jorge, viabilizaram as condições necessárias para que os estudantes da Unidade Escolar pudessem exercitar o exercício da fala filosófica e, com isto, expressarem suas vozes, por meio da participação direta no *Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'*. A formatação do projeto voltado às temáticas dos Direitos Humanos contemplou os estudantes que apresentam expressivas dificuldades em equilibrar liberdade, direitos e deveres. Tanto que em todas as cinco versões os encontros ocorreram fora do período de aulas, considerando que as mesmas ocorrem no horário das 7h10 às 16h10. Inclusive na versão on-line, o percurso se deu após as aulas remotas. Este dado é relevante para indicar que aqueles estudantes que aderiram ao projeto o fizeram buscando e acreditando que haveria ganhos em participar. Na versão de 2023, é unânime o entendimento de que os encontros precisam ser presenciais. De fato, a voz que busca a leitura de mundo e para tanto necessita de palavras precisas ganha profundidade quando é emitida entre os pares sem mediadores. As novas mídias facilitam e até socorrem situações inusitadas, mas a vivacidade da presença física do outro é insuperável. E o processo presencial é ritualístico. O anúncio no grupo de WhatsApp de que haverá o encontro e a 'tarefa' a ser trazida de casa. A chegada

das extensionistas, neste percurso, Luisa Brecht Albertini e Thaisa Akemi Hashimoto Ido garantindo que o encontro ocorrerá presencialmente. As mesmas extensionistas ambientando a Sala de Leitura, local destinado para o encontro, distribuindo os materiais que trouxeram e assim melhor acolher os estudantes. A fala tranquila, das mesmas, que provocam e instigam o grupo a entrar na conversa e promover as reflexões. A postura firme ancorada nos estudos e no material de apoio previamente pesquisado na instituição de ensino, Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, Campus Santos – SP. Tudo isto encanta e modela a ação do estudante atento que se deixa envolver no percurso. Finalizando, é notório que a E.E. Alfredo Reis Viegas tem as condições básicas para criar um núcleo de Direitos Humanos a partir dos estudantes, sob coordenação da professora Damiane Petrucci Resende Siles e os subsídios da equipe da professora Dra. Francisca Rodrigues de Oliveira Pini. A voz que se emite em um local específico tem a potencialidade de extrapolar os limites da Unidade Escolar. Este talvez seja o gesto prático do projeto de extensão. A extensão da extensão quando os estudantes do percurso vão para as suas bases, família, rua, bairro, propagando, dirimindo dúvidas, afirmando e defendendo os princípios fundamentais dos Direitos Humanos.



# A voz é própria, o saber é conjunto: interligando Projeto Vozes e Espaço Cultural

Maria Clara Brito Moura<sup>34</sup>  
Rayssa Hellena Damião e Batista<sup>35</sup>

## Introdução

O presente capítulo tem como objetivo traçar um olhar mais aprofundado sobre os encontros percorridos no Projeto de Extensão ‘Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos’ em conjunto com a Organização comunitária Espaço Cultural Jardim Damasceno durante o segundo semestre de 2023.

O Espaço Cultural Jardim Damasceno localiza-se no bairro Brasilândia, na cidade de São Paulo. Criado na década de 1990, em um galpão de madeira apropriado pelos moradores, o espaço atua assiduamente

34. Estudante de Psicologia – Unifesp

35. Estudante de Psicologia – Unifesp

na região em prol da comunidade, apresentando-se como um local de cultura, educação, lazer e discussões sobre problemáticas pertinentes ao bairro e seus habitantes. Com a realização de atividades diversas, que vão desde oficinas em sua horta comunitária à exposição de apresentações culturais, como o sarau, o Espaço Cultural luta por melhorias nas condições de vida dos moradores, muitas vezes marginalizados e ignorados pelo poder público. Em especial, o centro comunitário há mais de 30 anos constrói ações que contribuem para a manutenção dos direitos de crianças e adolescentes que vivem na região, propiciando um local digno para suas vivências.

Dessa forma, o Projeto Vozes insere-se no Espaço Cultural em seu sexto percurso educativo, de maneira a potencializar a luta pelos direitos dos múltiplos jovens moradores da comunidade. Subsidiada pelos princípios educativos freirianos, a extensão busca promover reflexões e discussões sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, previstos no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), de modo a contribuir em seus conhecimentos e sua participação ativa na prática política e educacional. Assim, pretende-se desconstruir uma visão adultocêntrica que exclui os jovens de terem voz, no que tange seus próprios direitos, construindo coletivamente e horizontalmente um espaço que valoriza os saberes infantis e adolescentes, o que Paulo Freire (1987) conceitua como “educação libertadora”.

O trabalho do Vozes junto ao Espaço Cultural ocorre há mais de três semestres, perpassando por diversos eixos temáticos, com base no ECA. No segundo semestre de 2023, o tema específico a ser desenvolvido foi o Direito à Educação, previsto no Artigo 53 do ECA, que assegura crianças e adolescentes o direito de, entre outros, ter condições igualitárias no acesso e permanência escolar, respeito dos educadores, contestar critérios avaliativos, e participar de organizações estudantis (BRASIL, 1990). Ademais, são propos-



tas discussões pertinentes à educação em direitos humanos e que em muitos aspectos estão presentes na vida dos jovens, como a educação em relações étnico raciais, antiLGBTQ+fóbica e antipacitista.

## Dificuldades de uma educação transformadora

O planejamento do percurso foi fundamentado, primeiramente, na formação inicial das extensionistas, formalizando um primeiro contato com a práxis da educação popular freiriana. A prática libertária, no sentido de emancipação e transformação social, emerge de forma resistente contra discursos ideológicos, muitas vezes, vistos na produção de conhecimento, assim como afirma bell hooks (2013):

*Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade (HOOKS, 2013, p. 45).*

Assim, o Projeto Vozes provê uma maneira divergente de pensar e fazer uma educação crítica, e com vistas a isso, foi promovido durante o percurso um espaço de diálogo plural e igualitário, planejado de modo a abarcar saberes e vivências dissidentes.

Por ocorrerem no formato a distância, devido ao Espaço Cultural ser localizado na cidade de São Paulo, e o projeto pertencer ao Campus Baixada Santista da Unifesp, região na qual as extensionistas residem, os encontros precisaram ser adaptados para a

plataforma virtual. Logo, os Círculos de Cultura ocorriam por meio de chamadas de vídeo, e a apresentação de determinados tópicos era realizada em slides. Com o passar dos encontros, os participantes foram se adequando ao modo remoto, e modificando a prática metodológica de acordo com a demanda.

Nesse sentido, é válido ressaltar a flexibilidade do planejamento conforme o necessário. A devolutiva dos jovens é um passo importante para que uma construção coletiva se encaminhe em direção ao objetivo socioeducativo, ao entendermos que não há como realizar a *Leitura de Mundo*, ou seja, conhecer a realidade dos sujeitos e trabalhar dentro de suas percepções, sem que haja uma participação ativa dos mesmos. Se o percurso não os atinge, torna-se fundamental repensarmos em conjunto novos modos de diálogo, para que assim continuamente nos afastemos da deposição “bancária” e vertical de conhecimento sem a autonomia do educando (FREIRE, 1987).

Esse modelo de educação desafia os moldes nos quais muitos indivíduos foram educados — tanto os educandos, quanto os educadores. Dessa forma, entender como tudo isto se dá de maneira prática e com os obstáculos do cotidiano pode ser bastante desafiador. Foi possível notar, no início, que os adolescentes ainda não compreendiam o quão vital era sua participação para o decorrer do processo de formação pois, num geral, suas opiniões em espaços de educação não são levadas em consideração. E, no que tange às extensionistas, o obstáculo se deu em encontrar maneiras de demonstrar às crianças e adolescentes o quanto sua participação, mais do que aceita, era essencial neste percurso.

O primeiro encontro, por exemplo, se mostrou dificultoso. Consistia na apresentação do percurso e combinados de convivência, e ao final foi perguntado aos jovens se tinham alguma dúvida ou gostariam de modificar algo do planejamento. Como descrito

no relatório do mês de setembro, a participação das crianças foi limitada, constatando a necessidade de serem feitas alterações para a constituição plena do aprendizado.

Ademais, o vínculo com as crianças está sendo bem dificultoso. No primeiro encontro, elas se mostraram muito tímidas e não quiseram participar da dinâmica de apresentação, nem fizeram quaisquer comentários acerca do que foi apresentado. Além disso, se mostraram desinteressadas com o que foi apresentado pelas extensionistas. É possível que a utilização de slides tenha influenciado tal desinteresse. Nesse aspecto, as extensionistas estão encontrando problemas em como engajar as crianças no percurso online sem a utilização dos slides, pois o modo a distância se mostra limitador. (MOURA E BATISTA, 2023)

A partir desse primeiro contato, foi possível verificar determinados pontos adversos que careciam de um olhar mais aprofundado em prol do coletivo. Um desses pontos foi o próprio modo remoto, que como já mencionado anteriormente, precisou passar por adaptações. A inserção de atividades práticas presenciais, mediadas pela educadora do Espaço Cultural, Noêmia de Oliveira Mendonça, por meio de produções visuais ou escritas feitas pelos jovens, demonstrou um avanço em relação a atuação das crianças e adolescentes participantes, que puderam manifestar criticamente seus entendimentos sobre cada eixo temático.

Apesar dos percalços iniciais, a comunicação entre extensionistas e jovens foi sendo desenvolvida a cada encontro, o que enriqueceu as discussões e reflexões. Ao mesmo tempo em que crianças e adolescentes tornavam-se protagonistas de suas próprias narrativas, as extensionistas treinavam a escuta de modo a repensar a lógica educacional bancária hegemônica no campo da educação no Brasil, sob a qual as mesmas foram educadas ao longo de toda sua formação escolar. Porém, através do projeto, houve, para

ambas as partes envolvidas, a ressignificação da dinâmica entre educador e educando.

Logo, acredita-se que, através da construção conjunta dos encontros, a ideia de que existem outros moldes educacionais — além do vigente — que podem ser mais libertários e interessantes, foi plantada na mente dos jovens do Espaço Cultural, tornando as quintas-feiras, dias em que a educação se desenvolvia em forma de conversas descontraídas e com reflexões próprias, um espaço em que vivências pessoais podiam ser contadas, acolhidas e valorizadas como maneiras para o conhecimento ser captado eficientemente, pois “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2013, p. 56). Com a transmissão desses ideais na prática, espera-se que, num futuro, esse modelo de educação realmente transformador, não seja experienciado por crianças, jovens e educadores apenas em um dia na semana, mas em todos os momentos educativos.

## Reflexões sobre a educação: direitos e diversidade

O percurso no Espaço Cultural Jardim Damasceno foi planejado em dois blocos. No primeiro, foi feita a introdução da temática da educação em direitos humanos, de forma a apreender os diferentes conhecimentos e subjetividades que poderiam surgir, seguido pela apresentação do Estatuto da Criança e do Adolescente, e posteriormente uma investigação mais detalhada sobre o direito à educação. De modo geral, grande parte dos relatos descreviam a falta de conhecimento sobre seus próprios direitos, revelando a urgente necessidade de ações intervencionistas que priorizem a cida-

dania infantil ativa ao serem reconhecidos como sujeitos conscientes da sociedade em que vivem. Também foram relatados diversos desafios à manutenção plena do direito à educação como previsto por lei, tais como ambiente escolar inacessível e disciplinas não contemplativas no âmbito sócio-histórico do Brasil.

O bloco seguinte tinha como objetivo propor reflexões, por meio de discussões e dinâmicas interativas, sobre a convivência a diversidade humana, como raça/etnia, sexualidade e deficiências. A inserção de tais temas ambicionava promover debates sobre a importância da educação sobre a diversidade, e sua inclusão no cotidiano.

A LGBTQ+fobia era um tema que preocupava as extensionistas, em razão de grande parte das percepções acerca das relações homoafetivas e dos estereótipos de gênero estarem fortemente interligadas, no Brasil, a questões religiosas e de vieses conservadores. Era sabido que muitos dos jovens provavelmente viriam com essas visões de mundo aprendidas e difundidas contundentemente no seio familiar e nos seus ciclos sociais. Ademais, desafiar tais visões poderia ser encarado como desrespeito para alguns dos adolescentes, portanto, o cuidado e o acolhimento foi redobrado. Entretanto, estando ligado a questões religiosas e/ou culturais, entende-se tais percepções como uma construção da sociedade ocidental, na qual nosso país se insere. Tudo isso se relaciona com o pensamento de Foucault (1988), que analisa criticamente esta sociedade como uma na qual, historicamente, a sexualidade está intrinsecamente ligada ao leito matrimonial, que deve ser heterossexual e reprodutor.

Dessa forma, compreende-se a discriminação contra expressões da sexualidade que fogem desse padrão, não como naturais, mas como reflexos sociais. Foi buscado, então, transmitir tal realidade aos jovens de forma simples e dinâmica, demonstrando

as diversidades existentes e que, não é natural e muito menos empático, respeitoso e legal — em razão das leis atualmente existentes — o desrespeito e preconceito com o público LGBTQ+. Através da demonstração de materiais audiovisuais (músicas e animações) que demonstravam um sentimento genuíno entre casais homoafetivos e, em contrapartida, o sofrimento enfrentado por estes para vivenciar uma situação romântica cotidiana — tão comum a pessoas heterossexuais — foi tocante para os educandos. Além disso, alguns adolescentes se sentiram confortáveis para falar a respeito de suas próprias experiências dolorosas como pessoas LGBTQ+, o que também comoveu os demais.

Muitas dessas experiências perpassam o ambiente escolar e o próprio curta metragem apresentado, também era ambientado numa escola. Assim, foi possível traçar a relação entre o combate à LGBTQ+fobia e o direito à educação, tendo em vista que o ECA diz que todos os estudantes devem ser respeitados e usufruírem iguais condições para estudar (REF). No entanto, conforme visto e comentado por alguns colegas, a comunidade LGBTQ+, muitas vezes sente na escola um ambiente extremamente hostil, dificultando a frequência e o aprendizado, tornando a educação, mais uma vez, desigual. Ao final, portanto, o saldo foi de um encontro acolhedor, íntimo, transformador e com a sensação de um importante passo dado na direção da superação de um triste obstáculo, como relatado:

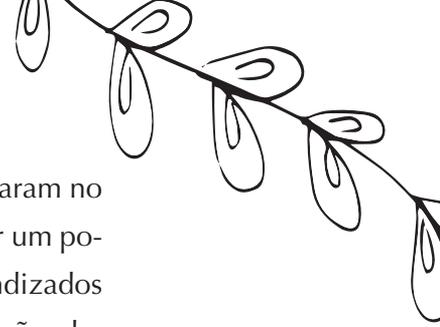
No começo foi possível notar certa resistência de alguns jovens em relação à temática, porém no decorrer do encontro eles ficaram tocados com os materiais audiovisuais que foram passados, além dos relatos dos outros colegas, e no final se criou um clima de respeito e acolhimento pelas diferenças. Esses relatos foram bem naturais e profundos, estimulados pela criação de um vínculo, até que decidimos não fazer a dinâmica das palavras associadas

aos estereótipos de gênero em razão do curto tempo, que em sua maioria foi ocupado pelo compartilhamento e acolhimento dos relatos dos jovens. Um jovem disse “não me sinto à vontade de falar sobre esse assunto, mas aqui eu gostei muito, foi acolhedor”. Outro disse a respeito do curta: “O menino gostava do outro menino, mas ficou com medo por causa dos outros, isso é ruim, né?”. (MOURA E BATISTA, 2023)

Os demais encontros, sobre educação em relações étnico raciais e educação anticapacitista, ocorreram de modo semelhante, tão acolhedores e transformadores quanto. A possibilidade de poder debater temas de difícil abertura e, infelizmente, não abordados da forma como deveriam nas escolas e em seus cotidianos — como dito pelos jovens —, demonstra a necessidade de ações como o Vozes e o próprio Espaço Cultural, que dão a oportunidade para diversas crianças e adolescentes de entrar em contato com realidades diferentes das suas e entender os direitos que necessitam se entender a todos, bem como refletir sobre formas de fazer isto se tornar uma realidade.

## Considerações Finais

O diferencial do Projeto Vozes, entretanto, é que ao tratar a respeito das diversidades e das populações historicamente marginalizadas, não é retratado somente o sofrimento que estas enfrentam, como também seus talentos e resistências. Por meio da arte, por exemplo, foi evidenciada as diversas potencialidades — infelizmente desvalorizadas — da população negra, indígena, lgbtq+ e também das pessoas com deficiência, por meio da apresentação de canções e outras produções artísticas.

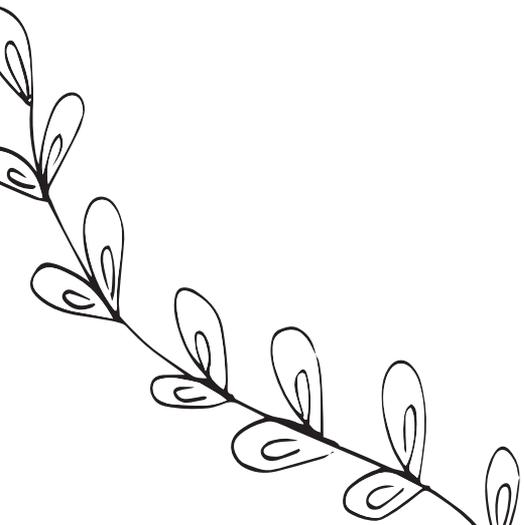


Ao final do percurso, as múltiplas discussões resultaram no projeto de intervenção final. Os jovens escolheram realizar um podcast, no qual puderam compartilhar suas opiniões, aprendizados e experiências que tiveram durante o semestre com a extensão, demonstrando desenvoltura e senso crítico. A escolha de um podcast foi uma surpresa para as extensionistas, pois como falado anteriormente, a participação falada era limitada e bem tímida no início. No entanto, a intervenção produzida aponta o desenvolvimento que ocorreu em ambas as partes, e como foi possível construir um vínculo apesar das dificuldades enfrentadas. Ademais, mostra como o ensino horizontal propicia o crescimento e a autonomia, tal como afirma Freire (1996, p. 25) ao proferir que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Assim, o sucesso do trabalho em conjunto do Projeto Vozes e do Espaço Cultural reafirma a importância de uma educação popular contra hegemônica, que viabilize o conhecimento e a emancipação de tantas crianças e adolescentes que necessitam ter suas vozes ouvidas. Cabe ressaltar que o papel da educadora Noemia do Espaço Cultural foi determinante para o desenvolvimento do percurso, considerando que toda organização das/dos participantes era de responsabilidade dela, bem como, a mobilização para participação semanalmente. Isso nos evidenciou que a extensão contribui com a sociedade e esta contribuir conosco, na medida em que os princípios da educação emancipadora são compartilhados coletivamente e os saberes se entrecruzam compondo uma teia de responsabilidade pelo bem viver coletivo.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 1990. Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 14. ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- MOURA, Maria Clara; BATISTA, Rayssa. **Espaço Cultural Jd Damasceno: Relatório de Setembro**. Entregue à Prof<sup>a</sup> Francisca Pini. São Paulo, 2023.
- MOURA, Maria Clara; BATISTA, Rayssa. **Espaço Cultural Jd Damasceno: Relatório de Novembro**. Entregue à Prof<sup>a</sup> Francisca Pini. São Paulo, 2023.



# Escola Municipal Pedro Crescenti e a arte na Educação em Direitos Humanos

Leda Sotelo Ambires<sup>36</sup>

Marina Dias Malanima<sup>37</sup>

36. Estudante de Serviço Social – Unifesp

37. Estudante de Serviço Social – Unifesp



Este capítulo sistematizará o percurso da extensão e sua indissociabilidade com o ensino e pesquisa. Nele abordaremos o processo metodológico do Projeto Vozes na Escola U.M.E Pedro Crescenti, localizada na região da Zona Noroeste, em Santos, durante o segundo semestre de 2023.

A nossa atuação com crianças, cuja faixa etária foi de 10 a 11 anos, que cursaram o 5º ano do ensino fundamental 1, sendo quinze participantes por encontro. Os encontros foram realizados na escola todas as quartas-feiras, no período das 9h às 10h30, o percurso teve 12 horas divididas em onze encontros durante. Mesmo com um grupo grande de crianças, os encontros fluíram de maneira leve, respeitosa e divertida.

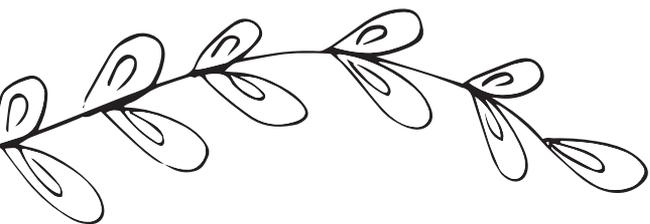
A arte, como dimensão de aprendizagem favoreceu aos encontros leveza na explicação do tema



planejado para o dia, e aflorou a criatividade das crianças, por meio das representações escritas e desenhos sobre o que eles entenderam daquele tema, o que mais chamou a atenção.

Nos encontros foram realizados princípio de convivência, no qual, cada um teria seu momento para falar, sem ninguém atropelar a vez do colega, o que foi feito com muito sucesso pelas crianças.

Os temas a serem trabalhados com as crianças foram apresentados por meio do círculo de cultura, o que pressupõe entender o que eles já sabiam e o que elas gostariam de refletir sobre o mesmo na vida cotidiana.



CRÉDITO: Acervo do Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'

O direito à educação foi o fio condutor, para o planejamento com as crianças as quais dialogaram sobre temas atrelados às suas realidades.

No processo foi sendo sistematizado as contribuições das crianças, e o tema mais solicitado por elas foi o direito à segurança.

Isso se explica, pelo fato de residirem em um território da cidade de Santos com reduzida presença de equipamentos

públicos o aumento das violências nas escolas desde 2020 no Brasil, além da presença das polícias na região Noroeste pelo estigma de ser violenta.

As crianças ainda não compreendem que a violência sofrida é sobretudo pela falta de saneamento básico, equipamento de arte, cultura e esporte.

Durante a atividade, elas desenharam e escreveram coisas que queriam ter na escola e coisas que não gostam na escola.

As mais comuns que eles queriam ter eram: melhores uniformes, segurança, ar-condicionado e boa merenda. As mais comuns que eles não queriam foram: Bullying, merenda ruim, violência e quadra sem cobertura.



CRÉDITO: Acervo do Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'



Para refletir com as crianças sobre a importância de saber todos os lados de uma história, e os perigos e consequências de não ouvir a todos, foram divididas em trios para fazerem uma reinvenção de um conto famoso — foram recontadas as histórias do Saci Pererê, da Chapeuzinho Vermelho, da Bela e a Fera, do Tom e Jerry e do Pica Pau. Todas as histórias foram muito divertidas e criativas e ficou nítida a empolgação das crianças ao criarem suas histórias.

O planejamento das atividades com temas complexos favoreceu conexão entre as crianças, pois ao final destacaram os aprendizados em relação: LGBTfobia, educação para as relações étnico-raciais, os cinco direitos básicos do Estatuto da Criança e do Adolescente, reflexão sobre o capacitismo e a defesa da pessoa com deficiência e o direito à educação.

Os encontros mobilizaram a criatividade e o lado artístico delas, houve um encontro falando sobre as diversas invenções do mundo, como por exemplo o avião, e a importância da ciência na sociedade. Foi um dos encontros que mais brilhou os olhos das crianças, pois foi realizada uma atividade com materiais recicláveis, com a seguinte proposta deles produzirem alguma coisa, que seria registrado por eles, e saiu grandes obras como um carro da felicidade todo colorido feito de papelão, um óculos feito de garrafa pet, uma sala de cinema com papelão e garrafa pet, um relógio de papel e por aí vai.

A proposta de intervenção trabalhada com os participantes foi a personalização de um tecido, onde eles colocariam tudo o que eles sentiram do percurso, deixando sua marca registrada e trabalhando a ideia de que a arte é algo usado para se expressar e mostrar a forma que um indivíduo vê o mundo.

Essas abordagens foram pensadas com base em uma pedagogia humanista e libertadora, onde foi possível aprender por meio do pensamento crítico e dos diálogos construídos no percurso — tudo era dialogado em conjunto e a relação foi sempre horizontal, pautada na colaboração, união, organização e síntese cultural. Ficou evidenciado que a educação popular de Paulo Freire (1996) promove um pertencimento de sujeito político durante os encontros, pelo modo como debatemos com as crianças, temas que não são recorrentes em seu convívio, mas a problematização possibilitou o espaço para a indagação, e essa abertura assegurou

a participação de cada um, com sugestões do que gostariam de ver, o que exigiu de nós novas pesquisas para o próximo encontro.

É importante ressaltar que a formação inicial assegurada pela coordenação do projeto nos assegura os elementos teóricos fundamentais para o planejamento somados aos materiais disponibilizados.



CRÉDITO: Acervo do Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'

A escola municipal Pedro Crescenti faz parte da história do Vozes desde seu início, sendo uma das primeiras escolas a participar do projeto. Essa parceria de muitos anos vem gerando frutos na escola, facilitando o trabalho das extensionistas durante os semestres, pois muitos aderiram ao projeto, tendo crianças com perfis já diferenciados de crianças que estudam em escolas, nas quais os direitos humanos não é um tema a ser debatido. Já tendo um histórico de participação frequente, os estudantes da Pedro Crescenti faziam dos encontros os mais leves possíveis, sempre muito curiosos sobre os temas, muito criativos, empenhados, e com uma rede de apoio muito grande da escola com a participação da Coordenadora Rosana, que sempre esteve com as crianças e as extensionistas em todos os percursos.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

RESENHA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: UMA RESENHA CRÍTICA – ISSN 1678-0817 Qualis B2. Disponível em: <https://revistaft.com.br/resenha-pedagogia-do-oprimido-uma-resenha-critica/>. Acesso em: 20 dez. 2023.



# Educação em Direitos Humanos e o direito à profissionalização com adolescentes na Fundação Casa

Flávia Alexandra dos Santos<sup>38</sup>

Mariana Rocha Bensadon<sup>39</sup>



*educando Brendon não se expressou corporalmente, mas fez uma analogia da sua realidade com a música. Ele disse “O passarinho está em uma gaiola, mas ele estava com fome, por isso fez o que fez e foi pego...Ele não estava sozinho, mas foi pego, quis experimentar”. Nesse momento, conversamos sobre o sistema de justiça e as discriminações interseccionais, usando a mesma analogia dos passarinhos. Nós comentamos sobre a sociedade dos passarinhos ser dividida em “quem pode mais e quem pode menos”, também dissemos que essa sociedade é organizada para que apenas uma parcela dos passarinhos seja engaiolada. A analogia trazida pelo adolescente foi fundamental para o enriquecimento do encontro. (Arquivo do Projeto, 2023)*

38. Estudante de Serviço Social – Unifesp.

39. Estudante de Psicologia – Unifesp.

O presente texto tem como objetivo sistematizar o percurso realizado pelo Projeto de Extensão '*Voices das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos*' com o Centro para Crianças e Adolescentes (PROEC 19009/2020), com parceria com o Projeto Guri, na casa de São Vicente da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente.

A Fundação Casa foi instituída pela lei 12.469, assinada em 22 de dezembro de 2006, em substituição da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, criada pela lei 185 de 12 de dezembro de 1973, e tem como dever executar as medidas socioeducativas de restrição e privação de liberdade — chamada de internação aos adolescentes definidas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (Brasil, 2006) e pelos artigos 112 e 115 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990).

Posto a isso, o sexto percurso do Projeto de Extensão contribuiu com a efetivação do artigo 227 da Constituição Federal (1988), que dispõe sobre compromisso da família, da sociedade e do Estado em assegurar à criança e ao adolescente os direitos humanos, entre eles, o direito à educação, à profissionalização, à cultura, à dignidade e ao respeito, à liberdade. Ademais, assegurar que estarão salvos de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Nesse sentido, o ciclo de formação teve como cerne o direito à profissionalização e proteção no trabalho, previsto no artigo 60 do ECA (1990), e objetivou construir reflexões sobre o tema, desenvolver um Projeto de Intervenção construído durante os encontros e criar uma rede que assegurasse uma continuidade das reflexões e formulação de proposta sobre educação em direitos humanos, através de seis encontros com duração de duas horas entre os meses de setembro a novembro.

Os desafios para uma educação plena estão em todos os espaços, e não seria diferente nesse, haja vista que tivemos que realinhar todo nosso caminho para conseguir alcançar os adolescentes e fazer com que eles se sentissem pertencentes aos assuntos tratados nos círculos de cultura. Visto que, nos primeiros encontros os jovens se mostravam distantes e pouco participativos, dessa forma, foi necessária reformulação do percurso, como previamente mencionado. Dessa forma, antes que falássemos sobre o trabalho, o acesso a ele e a proteção, conversamos sobre os direitos que um ser humano precisa acessar para que tivessem acesso a um trabalho cuja proteção e profissionalização fosse plena.

Assim, 12 adolescentes entre 14 e 19 anos participaram dessa formação, onde foi discutido coletivamente sobre o acesso à educação e ao mercado de trabalho, juventudes e espaços educativos no território de moradia, a escrevivência de Conceição Evaristo (1975), o teatro do oprimido de Augusto Boal (2005), o trabalho e as relações desiguais na sociedade brasileira. Segundo Conceição Evaristo, escrevivência pode ser definida como:

*Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado. [...] E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. (DUARTE; NUNES, 2020, p. 30)*

Isto exposto, foi optado pelo círculo de cultura com o desenvolvimento de escrevivências, pois, durante os encontros anteriores, as extensionistas notaram que os jovens tinham bastante dificuldade de se expressarem e falar sobre si, em geral, tinham como foco os delitos que haviam cometido, assim, para que voltassem o próprio olhar para si foi proposto tal círculo, assim, o conceito de escrevivência foi adaptado a realidade do projeto e

dos participantes, dessa forma, a oficina tinha como objetivo a escrita ou expressão por meio de desenhos, visto que, alguns participantes não eram alfabetizados, sobre si, como gostos, vontades, sonhos e desejos. Os jovens ainda se mostraram bastante retraídos e compartilharam pouco, entretanto, foi possível, a partir da oficina, conhecer um pouco mais sobre suas vivências, suscitar outros assuntos sobre suas vidas que não os delitos e fortalecer o vínculo com os participantes.

Outra articulação desenvolvida em um dos encontros foi o “Teatro do Oprimido” como mencionado acima, durante o círculo foi utilizado o método do Teatro Imagem “essa técnica dispensa o uso da palavra para que seja possível o desenvolvimento de outras formas perceptivas que façam o uso do corpo, fisionomias, objetos, distâncias, cores, por exemplo.” (Paro e Silva, 2018, p.5). Dito isto, esta forma de teatro foi escolhida para que os jovens pudessem se movimentar e se expressar de outras maneiras sobre as temáticas abordadas no círculo, como a importância da coletividade, restrições de liberdade, desigualdade no sistema jurídico, entre outros.

Pautado na concepção de educação emancipadora, de que “ninguém liberta ninguém, nem se liberta sozinho, mas sim uma há uma libertação em comunhão entre homens e mulheres” (Freire, 1987, p.33), por meio das relações dialógicas que desenvolvam a consciência no mundo, construímos horizontalmente uma reflexão sobre a educação como a articulação de saberes, bem como os espaços de produção do mesmo, para depois seguirmos para o debate sobre o acesso ao trabalho, as condições de sobrevivência e as desigualdades históricas na sociedade brasileira.

Ainda que tenha sido possível observar um aumento significativo na participação dos jovens após as reformulações do percurso, alguns assuntos ainda se mostravam mais difíceis para compartilhamento de suas opiniões, experiências e pontos de

vista, isto ficou mais evidente ao discutirmos sobre temas relacionados à escola e possíveis melhorias, os participantes se mostravam pouco engajados, não é possível apontar uma única razão para o distanciamento dos jovens, entretanto, ao analisarmos as respostas do perfil respondido pelos participantes no início do projeto, a maioria não está no ano escolar respectivo com sua idade e alguns comentaram durante os círculos não frequentar a escola há anos. Assim, tais assuntos não despertavam interesse dos jovens e/ou podem ter despertado desconfortos emocionais.

Ademais, é importante ressaltar o processo de curriculização da extensão, na unidade curricular de Trabalho e Questão Social, sob a coordenação da professora Camila Gibin, a qual envolveu estudantes no processo do percurso, para que pudessem vivenciar uma experiência extensionista, os quais se prepararam para atuação em um encontro, o qual foi planejado e coordenado coletivamente, o encontro foi bastante proveitoso, foi desenvolvida uma dinâmica, da qual os jovens demonstraram gostar, para discutir a exploração do proletariado. Assim, o grupo foi dividido em três subgrupos, cada grupo representava uma fábrica, com um chefe e os demais integrantes eram funcionários responsáveis pelo trabalho manual, já os chefes delegavam tarefas e realizavam o pagamento, dessa forma, foi possível que os participantes compreendessem de maneira mais didática e prática as relações e dinâmicas de trabalho. Ademais, foi possível discutir brevemente sobre disparidade na quantidade de trabalho e remuneração entre chefes e funcionários. Em uma das empresas, a chefe pagou valores extremamente baixos aos funcionários, levando-os a se unirem para destituí-la de seu cargo, nesse sentido, foi possível também, discutir sobre a importância da união e luta pelo direito dos trabalhadores.

Nesse período, foi decidido que o Projeto de Intervenção seria um livreto criado processualmente e estruturado com

desenhos e frases com autoria própria dos adolescentes, que evidenciou que a arte foi um instrumento de expressão da consciência e da emancipação deles, visto que elegeram seus territórios como espaço de produção do saber, ao mesmo tempo que escreviam e desenhavam sobre seus projetos para o futuro.

## Referências

- BOAL. Augusto. **Teatro do Oprimido**. 6º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1991. Disponível em <https://artenocampo.files.wordpress.com/2013/09/teatro-do-oprimido-e-outras-poc3a9ticas-polc3adticas-1.pdf>. Acesso em 1 jan. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 200 p. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 1 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990, Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em 1 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Levantamento Nacional de dados do SINASE - 2023**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoSINASE2023.pdf>. Acesso em 1 jan. 2024.

- BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE/Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Brasília: DF, 2006. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm). Acesso em 1 jan. 2024.
- DUARTE, Constância; NUNES, Isabella. **Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Editora Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em 16 jan. 2024.
- FREIRE, **Paulo. Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1987. Disponível em <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 1 jan. 2024.
- OLIVEIRA, LuisHenriqueSilva. “Escrevivência” em Becosdamemória, de Conceição Evaristo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17(2): 344, maio/agosto. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/X8t3QSJM5dMTjPTMJhLtwgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 1 jan. 2024.
- PARO, Cesar Augusto; SILVA, Neide Emy. **Teatro do Oprimido e Promoção da Saúde: Tecendo Diálogos**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 16, n. 2, p. 471–493, maio, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00110>. Acesso em 16 jan. 2024.

# Promovendo a Educação em Direitos Humanos: uma parceria transformadora entre Guri e Projeto ‘Vozes das Crianças, Adolescentes Jovens: Educação em Direitos Humanos’ - Relato de Experiência

Camila Barros Gomes<sup>40</sup>

40. Graduada em psicologia pelo Centro Universitário Sudoeste Paulista, especialista em Psicologia Social pela Universidade Santo Amaro. Supervisora de Desenvolvimento Social no programa Guri, gerido pela Santa Marcelina Cultura.



## Introdução



**D**e acordo com o plano de trabalho da Santa Marcelina Cultura (2021), o programa Guri, administrado pela Santa Marcelina Cultura em parceria com a Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas do Estado de São Paulo, atende mais de 60 mil crianças e adolescentes anualmente em 384 polos de ensino, distribuídos por 282 cidades do Estado de São Paulo. O Guri visa proporcionar crescimento cultural e inclusão social por meio de uma educação musical de qualidade, apoiada por um trabalho social efetivo. Além de beneficiar os alunos, o programa também oferece suporte para suas famílias e comunidades.

O programa tem como um de seus eixos, a área de Desenvolvimento Social, que visa fortalecer a dimensão da proteção social por meio da política de cultura, considerando-a um direito social fundamental.

Um dos objetivos da área social é fomentar e fortalecer a percepção entre alunos e familiares enquanto sujeitos de direitos, para que protagonizem e transformem sua própria realidade e possibilitar reflexões e conhecimento a respeito das expressões da questão social, pensando em estratégias e maneiras de superação.

Com o propósito de atingir esses objetivos, a adoção da educação em direitos humanos, fundamentada nos princípios da educação popular de Paulo Freire, revela-se como uma estratégia de ação eficaz. De acordo com Pini e Adriano (2011), a educação em direitos humanos surge como uma alternativa de sociabilidade no mundo contemporâneo, ao romper com a abordagem tradicional da educação geral. Ela cria espaços de diálogo, crítica e transformação social, construindo valores republicanos e promovendo

uma nova cultura política. Ao reconhecer a participação política como crucial na socialização do poder, estimula a cidadania desde a infância. Além disso, essa educação é fundamentada na realidade, sendo intencional, dialética e reconhecendo suas próprias contradições.

O projeto conduzido pelo Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF), ligado à Unifesp Baixada Santista, em colaboração com o programa Guri, foi inovador ao adotar essa metodologia em um Projeto de Intervenção com alunos do Polo CASA Vila de São Vicente.

Assim torna-se crucial registrar e avaliar as estratégias empregadas na implementação de projetos que adotam essa abordagem. O intuito é preservar e expandir práticas que visam à emancipação humana e à transformação da realidade, alinhadas com os objetivos da instituição.

### *Parceria entre Guri e Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes Jovens: Educação em Direitos Humanos'*

Durante a realização de oficinas socioeducativas nos polos da Fundação CASA no ano de 2022, a Supervisora de Desenvolvimento Social, Camila Barros, identificou uma lacuna preocupante: muitos adolescentes não estavam cientes da existência das universidades públicas e das oportunidades disponíveis para acessar o ensino superior. Diante desse cenário, e reconhecendo o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF), a supervisora procurou a Professora Francisca Pini, que lidera o referido grupo, com uma proposta que consistia na realização de uma oficina

socioeducativa focada no acesso à educação, com destaque para uma visita dos alunos da Fundação CASA ao campus da Unifesp em Santos.

No dia 17 de março de 2023, um grupo composto por cinco adolescentes da CASA Peruíbe e outros cinco da CASA Guarujá CI teve a oportunidade de visitar a Universidade Federal de São Paulo em Santos – SP. Durante essa visita, além de explorarem as instalações do campus, os adolescentes participaram de uma enriquecedora roda de conversa que envolveu docentes e estudantes de variados cursos, abordando questões cruciais relacionadas ao acesso às universidades públicas e às políticas de permanência no ensino superior.

Como desdobramento positivo dessa iniciativa, a Professora Francisca Pini propôs uma parceria entre o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF) e o programa Guri, visando a realização de um percurso temático sobre “Educação em Direitos Humanos” nos polos da Fundação CASA. Após a submissão da proposta à Supervisão da Divisão Regional Litoral da Fundação CASA e à gestão social do Guri, houve pronta aceitação por ambas as partes. A adesão a essa ideia destaca o reconhecimento da importância do tema e o compromisso em promover uma abordagem educativa que enfatize os princípios fundamentais dos direitos humanos nos polos da Fundação CASA. Esta colaboração interinstitucional representa um avanço significativo em direção à promoção de uma educação mais inclusiva, consciente e alinhada com os valores essenciais da dignidade humana.

O Projeto de Extensão ‘Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos’ e a atuação dentro dos princípios da educação em direitos humanos, representa a superação uma ordem social que historicamente negou a existência e di-

reitos a crianças, adolescentes e outros grupos explorados. Ao abrir as portas da universidade, busca-se proporcionar a oportunidade de conquistar um espaço no mundo e efetivar resistências essenciais para superar essa ordem estabelecida (SILVA, FÁVERO, 2022).

Em 14 de abril de 2023, teve início um percurso inovador intitulado “Educação em Direitos Humanos e o Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade” no Módulo III da CASA Vila de São Vicente. Os encontros foram acompanhados pela Supervisora do Guri e conduzido pelos extensionistas Isadora Rodrigues F. P. de Aragão, Giovanni Perrella e Mariana Rocha Bensadon, graduandos em Ciências Sociais, Serviço Social e Psicologia, respectivamente.

O percurso foi realizado sob a supervisão da Professora Francisca Pini, que oferecia orientação aos extensionistas e coordenava reuniões periódicas de planejamento e avaliação, com a participação ativa do Guri. Essa colaboração estreita entre a professora, os extensionistas e o Guri assegurava uma gestão eficiente do projeto, fomentando um ambiente propício para aprendizado contínuo e aprimoramento das oficinas socioeducativas.

O projeto adota a metodologia da educação em direitos humanos, fundamentada nos princípios de Paulo Freire. De acordo com Assumpção e Leonardi (2022), o conceito de educação em direitos humanos, fundamentado na perspectiva freiriana, é caracterizado por um processo de ensino e aprendizagem que vai além do mero acúmulo de conhecimento científico. Envolve, de maneira simultânea, a incorporação de aspectos éticos, o cultivo de relações afetivas e a orientação política intencional. Esse modelo educacional pressupõe a prática de uma “práxis”, um movimento dinâmico de ação-reflexão-ação. Este movimento é impulsionado por inquietações, desejos, angústias, ousadias, afetos, compromissos e descobertas. A educação em direitos humanos, nesse contexto, é mais do que um simples processo educativo; é uma

aposta na reafirmação dos sujeitos como “ser social”. Isso implica um compromisso ético profundo com a transformação da sociedade. Através desse enfoque, busca-se não apenas a transmissão de informações, mas a formação de indivíduos engajados, conscientes e ativos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Cabe observar que no trabalho de Paulo Freire não há referências a tratados e declarações de Direitos Humanos. No entanto, “uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta” (FREIRE, 2000, p. 43 citado por PADILHA, 2008).

O projeto contou com a participação de 16 jovens, dos quais 3 foram desinternados durante o processo. Com idades variando entre 16 e 20 anos, os participantes se reuniram semanalmente às sextas-feiras à tarde, das 14h às 16h, totalizando 6 encontros ao longo do programa. Embora a proposta inicial incluísse encontros quinzenais, a greve dos servidores da Fundação CASA exigiu ajustes no cronograma. Em maio, apenas um encontro ocorreu, com o segundo sendo adiado para junho, em resposta às circunstâncias adversas.

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), a educação em direitos humanos tem por base os seguintes princípios:

*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.*

Dentro desses parâmetros, os encontros foram conduzidos, abordando uma variedade de temas e promovendo debates construtivos sobre questões sociais relevantes. Um destaque foi dado à exploração do conceito e da importância do direito à liberdade de expressão, incentivando a compreensão de sua relevância para a construção de sociedades democráticas e inclusivas. Além disso, foi enfatizada a importância do respeito em relação a questões de raça, identidade de gênero e orientação sexual. O direito à liberdade foi contextualizado dentro do panorama mais amplo dos direitos humanos, e houve debates sobre o direito à dignidade, considerando suas implicações nas experiências cotidianas. A discussão sobre como esse direito se manifesta na prática ressaltou a necessidade de preservar a dignidade humana em todas as esferas da sociedade. Também foi explorado o papel fundamental da cultura na promoção dos direitos humanos, destacando como as práticas culturais e a valorização da diversidade contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa. Esses temas proporcionaram uma base sólida para reflexão, diálogo e aprofundamento das discussões, conectando os princípios fundamentais dos direitos humanos com as vivências cotidianas dos participantes.

Durante o desenvolvimento do projeto, um aluno compartilhou seu entusiasmo: “O que eu mais gostei desse encontro foi dividir opiniões e gostei também da capacidade de nos escutar e nos fazer pensar em várias possibilidades”. Essa observação destaca a importância do diálogo e da reflexão crítica proporcionados pelas atividades, evidenciando o impacto positivo do programa na experiência dos participantes.

Os adolescentes responderam de forma positiva aos temas abordados, e como uma iniciativa de intervenção, decidiu-se criar um registro em formato de livro. Este livro foi elaborado de forma colaborativa com os jovens, dedicando um espaço para cada

encontro, transformando-se em uma espécie de registro das discussões e aprendizados compartilhados ao longo do percurso. Essa abordagem não apenas consolidou as reflexões realizadas, mas também ofereceu uma valiosa oportunidade para expressão criativa e construção coletiva de conhecimento.

Finalmente, os adolescentes envolvidos no percurso tiveram a chance de visitar o campus da Unifesp. Durante essa visita, eles desfrutaram de momentos de escuta, receberam uma apresentação abrangente da universidade, exploraram seus espaços coletivos e, de forma especial, foram encorajados a compartilhar seus sonhos como fonte de inspiração para a continuidade de seus estudos.

Um aluno expressou seu impacto pessoal: “Quando eu morava em Santos eu passava na frente da Unifesp, mas eu nunca imaginei entrar aqui.” Este testemunho ressalta como a visita ao campus universitário proporcionou uma experiência transformadora para os participantes, abrindo-lhes novas perspectivas e possibilidades que antes pareciam distantes ou inacessíveis.

Nesse contexto, o projeto se destacou por sua abordagem inovadora, ao adotar uma estratégia de educação permanente baseada nos princípios da educação em direitos humanos, o que possibilitou uma interação mais profunda com os participantes. O projeto conseguiu sensibilizar e envolver os adolescentes da Fundação CASA em questões fundamentais de direitos humanos, demonstrando um compromisso sólido com os princípios de liberdade, respeito e dignidade.

Em um momento de avaliação sobre o percurso, um dos participantes compartilhou uma reflexão tocante: “Lá fora não falava muito disso, minha vida é complexa. Minha mãe trabalha como doméstica e não pode sentar na mesa dos patrões para fazer a refeição. Quero estudar e ajudar minha mãe. Não ver mais ela chorando. Durante os encontros, eu não falava muito, ficava rindo, mas



eu aprendi muito.” Este relato ilustra as complexidades enfrentadas pelos jovens participantes e revela como o projeto proporcionou uma oportunidade significativa de aprendizado e reflexão sobre suas realidades e aspirações futuras.

No segundo semestre de 2023, a proposta foi apresentada ao Coordenador Pedagógico da CASA Guarujá CI, sendo inicialmente bem recebida. No entanto, devido a desafios na conciliação de agendas, não foi viável iniciar o projeto no centro.

Diante dessas circunstâncias, o projeto foi realizado novamente na CASA Vila de São Vicente, desta vez no módulo II. A escolha em permanecer com o projeto no centro, foi influenciada pela parceria e apoio oferecidos pela equipe pedagógica, que foi fundamental para o sucesso do projeto. Além disso, a distância entre Santos e os demais centros, localizados em Mongaguá e Peruíbe, também foi considerada.

O módulo II abriga adolescentes com diversas passagens pela Fundação CASA. Desde o início, a equipe da Fundação comunicou que o perfil dos participantes no módulo II difere do módulo III, caracterizando-se por uma maior resistência às propostas pedagógicas e um histórico de maior envolvimento com atos infracionais.

O tema central do percurso foi “Educação em Direitos Humanos: o Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho”. Os encontros foram conduzidos pelas extensionistas Mariana Rocha Bensadon, estudante de psicologia, e Flávia Alexandra dos Santos, estudante de serviço social. Vale ressaltar a valiosa contribuição da Professora Camila Gibbin Melo, que não só participou ativamente dos encontros, mas também esteve envolvida no planejamento e na avaliação do projeto. No quinto encontro, a experiência foi enriquecida com a participação dos alunos da disciplina de Trabalho e Questão Social do curso de Serviço Social, como parte da

integração do Projeto de Extensão ao currículo acadêmico. Assim como no primeiro semestre, o percurso foi conduzido com a orientação e o acompanhamento contínuo da Professora Francisca Pini.

Durante este percurso, 15 adolescentes participaram ativamente, sendo que 03 deles foram desinternados ao longo do programa. A faixa etária dos participantes variava entre 14 e 19 anos, com a maioria tendo 18 anos. Seguindo a mesma metodologia do semestre anterior, foram realizados 6 encontros, cada um com duração de 02 horas. Um desafio que afetou o desenvolvimento do projeto foi o fato de dois adolescentes receberem visitas nos dias de encontro, e um deles pôde participar apenas de dois encontros.

Durante os encontros, buscou-se estabelecer conexões com os jovens, visando construir gradualmente vínculos que promovessem um ambiente acolhedor. Foi dedicado um espaço para abordar os Direitos Humanos, com foco especial no direito à educação e nos desafios do acesso desigual a esse direito. Outro ponto de destaque foi o debate sobre a relação “proletariado x burguesia” dentro do sistema capitalista. Essa análise crítica visou estimular a reflexão sobre as dinâmicas socioeconômicas que moldam as oportunidades educacionais e profissionais dos participantes. Adicionalmente, foi discutido sobre as desigualdades sociais e suas diversas manifestações na sociedade brasileira, com uma ênfase especial nas repercussões dessas manifestações no mercado de trabalho. Ademais, buscou-se explorar entre os adolescentes uma perspectiva diferente de si mesmos, destacando a importância de não reduzir uma pessoa a apenas uma vivência ou característica. Durante a atividade, procurou-se incentivar os participantes a enxergarem além de seus atos infracionais, promovendo uma compreensão mais ampla de suas identidades e potenciais.

A abordagem da Educação Popular em direitos humanos, influenciada por Paulo Freire, visa criar uma pedagogia humanizadora,

fundamentada na educação como diálogo e caminho para decisões compartilhadas na vida pública. Busca construir realidades justas e sustentáveis, reconhecendo que a educação libertadora depende do efetivo reconhecimento dos direitos humanos na vida social cotidiana (SILVA, FÁVERO, 2022).

No início do percurso, os adolescentes demonstraram abertura e receptividade à proposta. Entretanto, ao longo do desenvolvimento do programa, observou-se uma crescente dificuldade em participar ativamente e expressar suas opiniões, o que pode estar associado a uma variedade de fatores, incluindo desafios individuais, desconforto em relação ao tema ou influências externas. Em alguns encontros, foi perceptível que o ambiente no centro não estava favorável. Essa observação sugere a influência de variáveis externas ou dinâmicas específicas que impactaram o clima.

Diante desse cenário, tornou-se necessário realizar ajustes constantes na metodologia e na abordagem do percurso. Essas adaptações foram essenciais para responder às mudanças na dinâmica e no engajamento dos adolescentes.

Foi notável que o engajamento dos adolescentes foi mais expressivo em atividades dinâmicas, especialmente aquelas envolvendo música, principalmente funk, atividades gráficas e que estimulavam a reflexão por meio da prática. Essa observação destaca a importância de estratégias mais interativas e envolventes para otimizar a participação do grupo.

Apesar dos desafios na participação, foi evidente que o grupo estabeleceu vínculos positivos com as extensionistas. Os adolescentes demonstraram estar à vontade para compartilhar questões pessoais, indicando uma conexão mais próxima e confiante com as facilitadoras.

Os adolescentes manifestaram interesse e habilidade para atividades gráficas. Sendo assim, a proposta de intervenção foi a



construção de um livro contendo memórias dos encontros. Essa iniciativa destaca a capacidade criativa e expressiva que pode ser explorada como parte integrante do processo educativo. A criação do livro não só oferece uma forma tangível de registrar as experiências do percurso, mas também valoriza as habilidades artísticas dos adolescentes.

Assim como no percurso realizado no semestre anterior, o encerramento ocorreu na Unifesp, com a participação de 05 adolescentes da Fundação CASA e alunos(as) da E.E. Alfredo Reis, do município de Praia Grande, com o objetivo de compartilhar experiências e promover a integração entre os participantes. O encontro proporcionou uma oportunidade valiosa para ampliar as conexões, trocar conhecimentos e enriquecer a experiência dos adolescentes, promovendo uma abordagem mais aberta e colaborativa.

## Considerações finais

A parceria entre o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF), o programa Guri e a Fundação CASA destaca-se como um marco significativo na promoção da educação em direitos humanos no Guri. Ao longo do percurso, foi evidente o impacto positivo das atividades na percepção dos adolescentes enquanto sujeitos de direitos. Os encontros proporcionaram reflexões e conhecimento a respeito das expressões da questão social, pensando em estratégias e maneiras de superação. Dessa forma, contribuindo para o alcance dos objetivos institucionais e para transformação social.

Apesar dos desafios encontrados, como a dificuldade de conciliar agendas, engajamento e participação irregular de alguns adolescentes, a flexibilidade e dedicação demonstradas pelos



envolvidos permitiram superar essas barreiras de forma eficaz. Isso reforça a importância da adaptação contínua e da colaboração entre as instituições para o sucesso de iniciativas socioeducativas como essa.

Olhando para o futuro, é essencial considerar a continuidade e expansão do projeto, buscando ampliar seu alcance e impacto, bem como fortalecer ainda mais a parceria entre as instituições envolvidas. A realização de avaliações periódicas será fundamental para monitorar o progresso e identificar áreas de melhoria, garantindo que o programa continue a atender às necessidades e expectativas dos participantes de forma eficaz e relevante.

Em suma, este projeto e parceria representam não apenas uma conquista significativa no campo da educação em direitos humanos, mas também um compromisso contínuo com a promoção da justiça social, inclusão e dignidade.

## Referências

ASSUMPCÃO, Raiane Patrícia Severino; LEONARDI, Fabrício Gobetti.

**A Educação em Direitos Humanos em uma sociedade capitalista, patriarcal, racializada e adultocêntrica:** um diálogo necessário com Paulo Freire. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; BENSADON, Mariana Rocha; MARZOLA, Juliana (org.). Educação em direitos humanos construída com as vozes das crianças, adolescentes e jovens [livro eletrônico]. / São Paulo, SP: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2022.

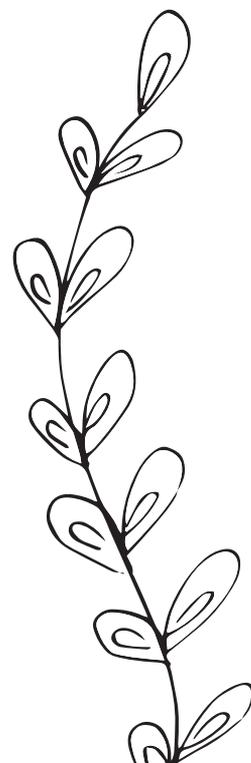
BRASIL. **Resolução CNE:** 1/2012 - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. MEC: Brasília – DF, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação em Direitos Humanos sob a Ótica dos Ensinamentos de Paulo Freire**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 2, p. 23-35, jul. / dez. 2008.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; ADRIANO, Ana Lúvia. **Educação em direitos humanos**: abordagens teórico-metodológica e ético-política. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei (org.). Educação, Participação Política e Direitos Humanos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Cap. 1. p. 15-30.

SANTA MARCELINA CULTURA. **Plano estratégico de atuação da Associação de Cultura, Educação e Assistência Social Santa Marcelina** - Organização social de cultura para gestão do Guri no Interior, Litoral e Fundação CASA no ano de 2022 - 2026. Disponível em: [santamarcelinacultura.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Contrato-de-Gestao\\_01\\_2022\\_e\\_Anexos\\_I\\_a\\_VII.pdf](http://santamarcelinacultura.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Contrato-de-Gestao_01_2022_e_Anexos_I_a_VII.pdf). Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVA, Maria Liduina de Oliveira; FÁVERO, Eunice Terezinha. Prefácio: Uma extensão guiada pelo esperar Freiriano. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; BENSADON, Mariana Rocha; MARZOLA, Juliana (org.). **Educação em direitos humanos construída com as vozes das crianças, adolescentes e jovens** [livro eletrônico]. / São Paulo, SP: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2022.



# Educação em Direitos Humanos na Extensão Universitária como constituente do percurso formativo

Geovana Lucia Batista Loureiro<sup>41</sup>

Maria José de Oliveira Correa<sup>42</sup>

41. Assistente Social formada pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social (PPGSSPS/Unifesp), membra-pesquisadora do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF/Unifesp), atua em um serviço de acolhimento institucional para População em Situação de Rua (Prefeitura Municipal de Santos).

42. Assistente Social, graduada pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), desde 1980. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social (PPGSSPS/Unifesp), membra-pesquisadora do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF/Unifesp). Trabalhou em Varas da Infância e Juventude, do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.

*Ou os estudantes se identificam com o destino do seu povo, com eles sofrendo a mesma luta, ou se dissociam dele, e neste caso, serão aliados de quem explora o povo. (FERNANDES, Florestan, APUD GADOTTI, p. 15)*

## Introdução



O Projeto de Extensão ‘Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos’, vinculado ao Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF) da Universidade Federal de São Paulo, atua desde janeiro de 2021 em diversos espaços com crianças e adolescentes, na perspectiva da educação em direitos humanos e do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), a fim de promover a construção de processos educativos de problematização da realidade, espaços democráticos de participação, e estímulo ao exercício da cidadania. Para tanto, é necessário delimitar de qual perspectiva trata-se a educação em direitos humanos.

Conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018), a educação em direitos humanos a partir de um processo dialógico de problematização da realidade busca promover valores e princípios de respeito, tolerância, valorização das diversidades, a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, e garantir espaços de participação democrática em busca de uma sociedade equitativa e justa. Para tanto, fundamenta-se na construção de um processo de ensino-aprendizagem que se dê no território e a com a participação efetiva e coletiva dos sujeitos, considerando a necessidade de fornecer estrutura e subsídios para a garantia do exercício da cidadania e da autonomia.



*A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2018, p. 11)*

Por meio da perspectiva da educação em direitos humanos, o Projeto de Extensão atua a partir do processo metodológico freireiano de “círculos de cultura”, este processo educativo elaborado por Paulo Freire (1987) busca a partir da investigação da realidade, do território e do seu cotidiano com os sujeitos neste inseridos, voltar-se a esta mesma realidade desvelando criticamente e problematizando-a. É um processo construído coletivamente entre todo/a(s) participantes do processo: educando/a(s) e educadore/a(s), em uma relação horizontal de aprendizagem recíproca.

No caso do Projeto Vozes, ganha contornos particulares por ser um processo inserido dentro do ambiente acadêmico, por meio da extensão universitária. Desta forma, a extensão na perspectiva da educação em direitos humanos ou da educação popular, contribui para que a universidade cumpra seu papel social de estar a serviço da comunidade. A extensão se constitui enquanto mão-dupla, contribuindo para todos os sujeitos participantes: tanto a sociedade envolvida — no caso do Projeto Vozes, crianças e adolescente — , quanto aos futuros profissionais em formação — o/a(s) extensionistas.

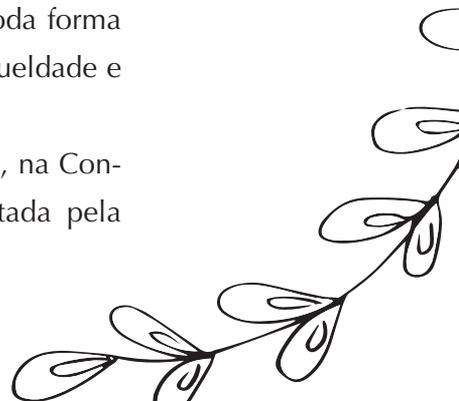
“Mão dupla”, significa troca de saberes acadêmico e popular que tem por consequência não só a democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural enraizada na realidade. A extensão deve influenciar o ensino e a pesquisa e não ficar isolada deles, da universidade como um todo e dos anseios da sociedade, “entrelaçando” saberes e conhecimentos (SANTOS JÚNIOR, 2013). O projeto político-pedagógico institucional da Universidade precisa explicitar o que ela pensa sobre ensino, pesquisa, extensão, gestão e suas articulações.” (GADOTTI, 2017, p. 2)

## 1. Contribuição da educação em direitos humanos com as crianças e adolescentes

Para compreender a contribuição da educação em direitos humanos com as crianças e adolescentes no Brasil, deve-se considerar fundamentalmente as legislações que versam a respeito. O que perpassa pelo entendimento que toda criança e adolescente tem direito ao pleno desenvolvimento e à proteção integral. A norma magna do Brasil, a Constituição Federal de 1988, no artigo nº 227 diz expressamente que:

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

O mesmo se apresenta, em âmbito internacional, na Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual foi adotada pela



assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) em 20 de novembro de 1989 e entrou em vigor em 02 de setembro de 1990. Considerada o instrumento de direitos humanos, com a melhor acolhida em toda a história universal, foi ratificado por 196 países, com exceção dos Estados Unidos da América. No Brasil, o então Presidente da República, Fernando Collor, promulgou através do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual, [...] será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém [...].

Na mesma direção, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, nomeada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o principal instrumento normativo sobre os direitos da criança e do adolescente, o qual incorporou os avanços presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas e, desse modo, indicou o caminho para a concretização do artigo 227 da Constituição Federal, que determinou direitos e garantias fundamentais a crianças e adolescentes, conforme consta no artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Segundo NOGUEIRA NETO (2020, p. 46), o ECA dispõe sobre o direito à proteção integral à criança e ao adolescente e sua promulgação tornou norma pública, os artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988. No Estatuto está contido o princípio de “promoção e proteção” dos direitos humanos da criança e do adolescente, os quais têm direitos fundamentais, como liberdade, dignidade, integridade física e moral, educação, saúde, proteção no trabalho, assistência social, cultura, lazer, esporte, moradia e

um meio ambiente saudável. Ressalte-se ainda que esses direitos são inalienáveis e exigíveis, e, tanto o Estado quanto a sociedade têm o dever de salvaguardá-los, reconhecendo crianças e adolescentes como titulares desses direitos fundamentais.

Ressalte-se que o diferencial presente no sistema jurídico brasileiro, a partir de Constituição Federal de 1988, está intrinsecamente relacionado à “doutrina da proteção integral”, a qual não está relacionada ao acolhimento de necessidades e desejos das crianças e adolescentes, mas, ao atendimento ou garantia de direitos. Como explicita NOGUEIRA NETO, (2020, p. 42): “O novo essencial está no encarar a “satisfação de necessidades e desejos” sob a ótica do Direito dos Direitos Humanos, mais especificamente como Direitos Humanos de Geração.” Nesse sentido, a Doutrina da Proteção Integral, a partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, no Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, estabeleceu uma conquista histórica excepcional, que segundo NOGUEIRA NETO (2020, p. 129-130), a legislação, pela primeira vez, reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, assegurando-lhes proteção integral e prioridade absoluta, acrescida da promoção de condições que garantam à criança e ao adolescente, o exercício pleno de sua cidadania e ocuparem seus espaços na sociedade, tanto em âmbitos públicos quanto privados.

Com estes referenciais que o Projeto Vozes atua promovendo a educação em direitos humanos, e o Estatuto da Criança e Adolescente com diversas crianças e adolescentes de diferentes faixas-etárias, territórios, realidades, etnias, gêneros, e entre outras características e marcadores sociais que tornam cada percurso único, diverso e plural. Mas ao mesmo tempo, o que une estas diversas crianças e adolescentes que participam ou já participaram em algum momento do Projeto de Extensão, é a compreensão que são sujeitos de direitos e que devem ter seus direitos garantidos e efeti-

vados, entre estes o acesso à informação e ao conhecimento, e aos espaços de participação democrática. Desta forma, o Projeto Vozes a partir da educação em direitos humanos, e em diálogo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, mostra-se ser uma ferramenta fundamental para a socialização dos direitos humanos, e estimula o exercício da cidadania.

Isto se deve ao fato da metodologia da educação popular fundamentada na educação em direitos humanos que para além de promover valores e princípios de respeito aos direitos humanos, de garantia da proteção integral, também fomenta processos de participação democrática das crianças e adolescentes. A partir da problematização da realidade do/a(s) educando/a(s), — crianças e adolescentes de diversos espaços: unidades de ensino, centros de convivência, Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) e entre outros — passam a desvelar criticamente a sua realidade, e compreender esta não como algo natural e imutável, mas como uma realidade construída que pode, e deve ser contestada a partir das indagações e o exercício da cidadania destes jovens. Assim como, preconizado no ECA.

*[...] o processo da extensão no projeto, foi pensado para gerar debates acerca dos direitos das crianças e adolescentes, fazendo uso de uma educação crítica e libertadora que valoriza os saberes sem hierarquização, onde o educador seja mediador do conhecimento e não detentor. Trabalhando os conteúdos do percurso educativo através das diferentes linguagens; musical, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora. (PINI et al, 2022, p. 73-74)*

É a partir do conhecimento de seus direitos, por meio de debate sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, os/a(s) educando/a(s) com a mediação crítica do/a(s) extensionistas problematizam a sua realidade, compreendendo como deveria ser, e como



realmente é. Durante o processo educativo, descobrem-se como sujeitos de direitos, que devem ter a sua participação democrática efetiva na sociedade, o que frequentemente estimula estas crianças e adolescentes passarem a participar de outros espaços como conselhos de controle democrático, grêmios estudantis, movimentos sociais e entre outros locais onde suas vozes possam ser ouvidas e valorizadas.

Desta forma, o Projeto de Extensão tem uma contribuição no desenvolvimento das crianças e adolescentes participantes do processo educativo e possui um importante papel no conhecimento e (re)conhecimento dos participantes do processo educativo por ter uma dimensão de diálogo e debate de temas do cotidiano do/a(s) educando/a(s) como: relações étnico-raciais, preconceitos e estereótipos, diversidade cultural, questões particulares do território, e entre outras temáticas. É comum que crianças e adolescentes se reconheçam em situações de violência ou violação de direitos, como também apreenda diversas e diferentes formas de vida, de cultura, de resistência e de reconhecimentos dos seus direitos. Assim, pode-se afirmar que educação em direitos humanos é indispensável na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## 2. Contribuição da educação em direitos humanos para os futuros profissionais

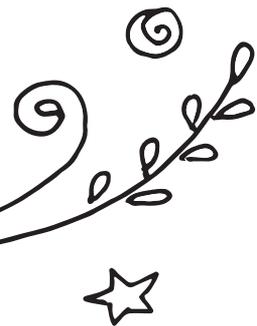
Para além da contribuição que o *Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos'* promove na vida do/a(s) educando/a(s) — crianças e adolescentes em processo de desenvolvimento e constituição de suas subjetividades — o projeto tem uma dimensão que agrega tanto quanto na vida do/a(s) educadore/a(s) — os/as extensionistas, que em sua maioria



são também jovens recém ingressos na universidade, que para além de estarem construindo suas identidades, estão no processo de formação profissional. Desta forma, a extensão tem uma dupla dimensão, possuindo papel fundamental na formação e no trabalho destes futuros profissionais, mas também na população participantes dos projetos.

*Para o FORPOEX a Extensão Universitária foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Para o FORPROEX, a Extensão Universitária é “uma via de mão-dupla” entre Universidade e sociedade. **O saber acadêmico e o saber popular se reencontravam.** (GADOTTI, 2017, p. 2)*

Isto se deve ao fato de a extensão ser um dos componentes que embasam o tripé — pesquisa, extensão e ensino — de uma universidade pública. Tendo como papel fundamental a integração entre a instituição de ensino — seu corpo docente, discente, administrativo e técnico — com os diversos setores da sociedade: comunidade do local em que a unidade de ensino está situada, movimentos sociais e sindicatos, a rede de políticas públicas e dentre outros sujeitos do território. A sua importância é tamanha que conforme a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 do Ministério de Educação, a extensão passa a compor, no mínimo, 10% da carga horária curricular dos cursos de graduação, sendo parte da matriz curricular. Desta forma, deixando de ser atividade extracurricular para se tornar atividade obrigatória e componente imprescindível da formação profissional em todas as suas áreas, da graduação e pós-graduação. Para tanto, os projetos de extensão devem seguir diretrizes e princípios, que em geral preconizam um processo dialógico, interprofissional e interdisciplinar de interação com a comunidade extra-acadêmica, com temas de interesse



mútuo — tanto para a sociedade, quanto para a formação profissional.

Logo, a extensão enquanto componente da formação profissional, transcende os limites institucionais da universidade, desta forma dialogando com a sociedade. Por este caráter possui um papel importante para a formação profissional, no sentido em que é mais um campo de interlocução entre a prática e a teoria, de desenvolvimento da práxis. É neste espaço que os futuros profissionais das mais diversas áreas — no caso do Projeto Vozes: assistentes sociais, psicólogos, educadores físicos, terapeutas ocupacionais, nutricionistas, fisioterapeutas — tem o primeiro contato ou uma aproximação maior com a população, que possivelmente será atendida por meio dos serviços prestados posteriormente enquanto profissionais formados. A extensão se torna um campo de ação/reflexão/ação, é por meio deste que se pode compreender a realidade, dialogar com os sujeitos da comunidade, investigar o território, conhecer tipos diferentes de saberes, apreender formas diversas de vida, luta e resistência.

*A extensão é também a universidade no território. O território deve ser entendido aqui como um campo de estudo e de intervenção e, ao mesmo tempo, como um espaço de diálogo da universidade com a sociedade. A Extensão Universitária pode tornar-se articuladora das políticas territoriais, mas, para isso, precisa incorporar os “saberes de experiência feitos” (Paulo Freire) das comunidades, muitas vezes silenciados, subalternizados e até marginalizados pela academia. A Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular precisa começar pela descolonização das mentes no interior das próprias universidades. (GADOTTI, 2017, p. 12)*

Para além disso, a perspectiva interprofissional e interdisciplinar permite que áreas profissionais diferentes atuem em um mesmo Projeto de Extensão, de forma a dialogar e contribuir entre si, agregando novos conhecimentos. Ainda mais considerando que



atualmente a maioria dos espaços sócio-ocupacionais são compostos por equipes multiprofissionais, desta forma desde a formação o/a(s) extensionistas exercitam a interdisciplinaridade. A extensão se torna um espaço de desenvolvimento de princípios e valores profissionais, que contribuem no processo de ensino-aprendizagem do/a(s) graduando/a(s). E principalmente, que outros tipos de saberes e conhecimentos passem a ser considerados e valorizados, como o interdisciplinar e o saber popular.

Este processo é catalisado dentro do Projeto Vozes, tendo em vista que a extensão universitária atua na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. A partir dos percursos formativos que se fundamentam no Estatuto da Criança e do Adolescente: extensionistas, crianças e adolescentes participam da construção de um processo educativo participativo, crítico e dialógico. O que exige de extensionistas a apreensão de valores fundamentais para o estabelecimento de um diálogo humilde e amoroso, o qual se dá a partir da formação continuada e dos encontros de avaliação.

*A extensão popular, advinda da entrada da Educação Popular na universidade, se configura como uma possibilidade concreta de estar com os setores populares, através do esforço e desejo de dialogar com esses sujeitos. A extensão, quando realizada na perspectiva da Educação Popular, busca a construção de ações geradoras de leitura de mundo, capacidade crítica e emancipação. Os resultados são identificados no processo, na constante formação, construção e transformação da realidade e dos sujeitos envolvidos. (ASSUMPÇÃO e LEONARDI, 2016, p. 443)*

Sendo assim, além de expandir os horizontes para além do conhecimento acadêmico e dos limites institucionais da universidade, o Projeto Vozes forma profissionais para atuar a partir da realidade da população, criando e (re)criando respostas para as demandas reais do cotidiano com esta mesma população, a partir da participação concreta das pessoas.

A extensão é vista como um meio de a universidade contribuir com o território e as políticas locais, incorporando os conhecimentos e experiências das comunidades, o que é crucial para uma educação popular e a descolonização do pensamento acadêmico. Isto exige que seus extensionistas desenvolvam um perfil profissional ético-político de escuta qualificada, de pesquisa e estudo da realidade, compreensão e mediação da totalidade com suas especificidades do território, de diálogo com a população atendida, de promoção de processos democráticos e construção de respostas coletivas às demandas postas no trabalho profissional.

Como reflexo do processo, é possível vislumbrar a formação de profissionais que exercitam princípios e valores fundamentais de respeito a população atendida, compreendendo estes como sujeitos ativos e que podem, e devem, contribuir na formulação de respostas aos problemas vivenciados por estes no cotidiano, e que aparecem como demandas no trabalho das mais diversas profissões. Desta forma, os projetos de extensão que atuam na perspectiva da Educação Popular e Educação em Direitos Humanos, dentre eles o Projeto Vozes, contribuem para a qualificação da formação e do trabalho profissional nas suas mais diferentes áreas do conhecimento envolvidas, capacitando estudantes para atuar de forma crítica e dialógica na realidade com participação ativa dos diversos sujeitos atendidos.

Os projetos de extensão fundamentados na Educação em Direitos Humanos ao promoverem processos democráticos tensionam as relações sociais existentes, o que provoca mudanças e transformações relevantes nos territórios, com o fortalecimento e a expansão das lutas sociais. É frequente que os sujeitos envolvidos no processo educativo crítico comecem a se engajar e articular com os movimentos do seu território, na luta pela concretização e expansão dos direitos, no horizonte da emancipação política e hu-

mana. Como também, tensiona o próprio ambiente acadêmico, no sentido de assumir o seu papel social: devolvendo para a sociedade a sua parcela de contribuição na construção do conhecimento e o seu investimento, a partir da expansão de experiências que dialoguem e contribuam com a comunidade para além dos muros da universidade. Desta forma, o Projeto de Extensão não só contribui na formação profissional do/a(s) estudantes, quanto também para a democratização do ambiente acadêmico.

*O pressuposto existente é de que as ações acadêmicas fundamentadas na Educação Popular devem provocar a universidade a desenvolver sua função — por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão — para que o conhecimento possa ser apropriado e reconstruído pela problematização, na relação saber popular e saber científico, e comprometimento com as necessidades da realidade vivida dos sujeitos envolvidos (especificamente a classe trabalhadora) na perspectiva da emancipação humana. (ASSUMPTÃO e LEONARDI, 2016, p. 447)*

## Conclusão

A garantia dos direitos humanos para crianças e adolescentes no Brasil tem especial ênfase na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse sentido, a Constituição estabelece que é dever da família, sociedade e Estado assegurar com prioridade os direitos à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, protegendo-os de negligência e violência. A Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, ratificada pelo Brasil, reforça esses princípios. Assim, o ECA, seguindo a doutrina da proteção integral, garante todos os direitos fundamentais às crianças e adolescentes, promovendo o

seu desenvolvimento em condições de liberdade e dignidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, é dessa forma, o marco legal que garante os direitos fundamentais de crianças e adolescentes no Brasil. O ECA alinha-se com a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU e reforça o artigo nº 227 da Constituição Federal, assegurando o direito ao desenvolvimento integral em liberdade e dignidade. Além disso, estabelece a doutrina da proteção integral, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e credores de proteção perante o Estado e a sociedade.

Esta perspectiva, é essencial para fundamentar a educação em direitos humanos com crianças e adolescentes, promovendo a cidadania e a ocupação de espaços públicos e privados pelos jovens. Portanto, a educação em direitos humanos é fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária. O *Projeto 'Vozes das Crianças, Adolescentes Jovens: Educação em Direitos Humanos'* promove um impacto significativo tanto na vida de educandos (crianças e adolescente) quanto nos educadores (estudantes extensionistas, futuros profissionais), pois se configura como uma ferramenta de “dupla” via para a formação profissional dos extensionistas universitários e, também para o desenvolvimento das crianças e adolescentes envolvidos. Desse modo, a extensão torna-se parte essencial do tripé universitário, proporcionando a integração da universidade com a sociedade.

Os projetos de extensão promovem um diálogo interprofissional e interdisciplinar com a comunidade, permitindo aos futuros profissionais um contato mais próximo com a população e a realidade social, além de ser um espaço para o desenvolvimento da práxis. A extensão universitária, enquanto elemento vital da formação profissional, vai além dos limites acadêmicos e promove um diálogo ativo com a sociedade. Assim, oferece aos futuros

profissionais de diversas áreas uma experiência prática essencial, permitindo-lhes interagir com a comunidade e entender melhor a realidade social. Através da extensão, os estudantes aprendem a planejar, pesquisar e desenvolver seus conhecimentos teóricos em situações reais, desenvolvendo habilidades teórico-práticas e uma compreensão mais profunda dos desafios sociais. Além disto, a extensão fomenta a interdisciplinaridade, incentivando a colaboração entre diferentes áreas profissionais e reconhece os saberes populares e interdisciplinares.

## Referências

- ASSUMPCÃO, Raiane Patrícia Severino; LEONARDI, Fabrício. **Educação popular na universidade – uma construção a partir das contradições, reflexões e vivências a partir do pet educação popular da Unifesp-Baixada Santista**. Revista E-Curriculum, São Paulo: v.14, n.02, p. 437-461, abr/jun 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 de janeiro de 2024.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 23 de janeiro de 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília: 2014. Disponível em: [https://normativas-conselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECESN72018.pdf](https://normativas-conselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf). Acesso em: 29 de janeiro de 2024.

- BRASIL. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Brasília: 2018. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECESN72018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf). Acesso em: 29 de janeiro de 2024.
- GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?**. São Paulo, 2017. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf). Acesso em: 29 de janeiro de 2024.
- FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- NOGUEIRA NETO, Wanderlino. Promoção e proteção de direitos humanos de crianças e adolescentes. (P. 41-59). In FÁVERO, Eunice Teresinha; PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; SILVA, Maria Líduína de Oliveira e. **ECA e a proteção integral de crianças e adolescentes**. São Paulo. Editora Cortez, 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das crianças**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em 09/12/2024.
- PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MARZOLA, Juliana; BENSADON, Mariana Rocha (orgs). **Educação em Direitos Humanos construídas com as vozes das crianças, adolescentes e jovens**. São Paulo: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2022. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book\\_Vozes\\_Crianças.pdf](https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Vozes_Crianças.pdf). Acesso em: 29 de janeiro de 2024.
- PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MARZOLA, Juliana; LOUREIRO, Geovana Lucia Batista. Extensão universitária na construção da Educação em Direitos Humanos com crianças, adolescentes e jovens. **Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación de Trabajo Social**, XXIII Seminario de ALAEITS. Montevideo: 2022.

