



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA–UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS-DCH –
CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE (MPED)

JANE CLEZIA BATISTA DE SÁ OLIVEIRA

**DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM
ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: INTERRELAÇÕES**

Jacobina – Ba
2021

JANE CLEZIA BATISTA DE SÁ OLIVEIRA

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: INTERRELAÇÕES

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus IV - DCH, como pré-requisito para obtenção do título de Mestra, Linha de Pesquisa II–Cultura Escolar, Docência e Diversidade, vinculado ao Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) e Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE).

Orientadora: Prof^ªDr^ª. Juliana Cristina Salvadori.
Co-orientador: Jerônimo Jorge Cavalcante Silva

Jacobina – Ba
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

O48d Oliveira, Jane Clézia Batista De Sá.
Direitos humanos e educação antirracista em espaço de
educação não formal: interrelações / Jane Clézia Batista De Sá
Oliveira.
Jacobina - BA
174 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu
Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade
da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de
ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da
Bahia, 2021.

Orientadora: Prof. Dr^a. Juliana Cristina Salvadori.

Co-orientador: Prof. Dr. Jerônimo Jorge Cavalcante Silva

1. Direitos humanos. 2. Educação antirracista. 3. Espaço não
formal. I. Oliveira, Jane Clézia Batista De Sá. II Juliana Cristina
Salvadori. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de
Ciências Humanas/Campus IV.

CDD – 370

FOLHA DE APROVAÇÃO
"DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO
NÃO FORMAL: INTERRELAÇÕES"

JANE CLEZIA BATISTA DE SA OLIVEIRA

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 8 de dezembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Professor(a) Dr.(a) JULIANA CRISTINA SALVADORI
UNEB

Doutorado em Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais


Professor(a) Dr.(a) JERONIMO JORGE CAVALCANTE SILVA
UNEB

Doutorado em Calidad y Procesos de Innovación Educativa
Universidade Autônoma de Barcelona


Professor(a) Dr.(a) JAMILLE DA SILVA LIMA
UNEB

Doutorado em Geografia
Universidade Estadual de Campinas


Professor(a) Dr.(a) PEDRO AUGUSTO LOPES SABINO
UNEB

Doutorado em Direito
Universidade Federal da Bahia


Professor(a) Dr.(a) ILZVER DE MATOS OLIVEIRA
PPGD UNIT

Doutorado em Direito
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus filhos, meu esposo e minha mamãe, que são minhas motivações diárias, e a toda comunidade preta que se identificar com essa escrita.

AGRADECIMENTOS

Como tudo nesse trabalho, o agradecimento também é uma construção... por isso vou agradecendo aos poucos, à medida que me vier à cabeça as pessoas que contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade.

Começo por DEUS, eu sou uma pessoa que acredita que DEUS é nosso guia acima de tudo e de todos, e que acredita que todas as coisas só são possíveis com a permissão dele. Então depois dele, da permissão dele, todas as coisas podem acontecer. Obrigada Senhor, por me permitir chegar até aqui.

Agradeço à Mamãe, ela não sabia o que era Mestrado, mas era um sonho meu, ela acreditou que eu alcançaria, e torceu pela aprovação e vibrou com o resultado... e está feliz com a conclusão.

A meu esposo Eugenio Costa, pelas ausências... Pelas noites sozinhos, já que minha produção ocorria nas madrugadas. Sou mãe de três filhos, com idade entre 02 (dois) anos e 07 (sete) anos. São minhas razões (Helena, (2 dois) anos, Pedro 6 (seis) anos e Maria 7 (sete) anos), somos uma família que tem uma rotina bem estabelecida, notadamente, no que diz respeito ao horário de dormir, costumamos dizer que nossa casa dorme às 20:30hs. Então colocar na cama 2 meninas e meu Amor colocar meu filho, é uma rotina diária nossa, depois do horário deles, dormir, e depois acordar para produzir, confesso que não era fácil, porém era necessário.

Aos meus irmãos e sobrinhos, que me vêm como exemplo de esforço e dedicação.

Meu agradecimento mais que especial vai para essa turminha aí... Que me ajudou a chegar até aqui... e que sabe o quanto eu caminhei, corri, percorri. Que viu meus finais de semana serem em frente ao computador, e que sabia que isso era importante para mim. E que entendeu, mesmo sem saber que estava me ajudando...

A minha ORIENTADORA JULIANA SALVADORI, que quando tudo parecia que não ia dar certo, ela segurou a minha mão e não soltou nunca mais, que acreditou que era possível, que eu daria conta. Que me desafiou, e que sabia como me impulsionar. E eu estou aqui. Quase no fim...

A Jerônimo, que me ensinou o caminho da trilogia, da triangulação, da importância do diálogo entre os teóricos, a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Que nos direcionou

para encontrar os paradigmas compatíveis com a nossa visão de mundo. Que com sua forma dura, conquistou meu coração também duro e resistente.

A Claudia Nina, a colega mais tagarela, mais próxima e que muito me ensinou sobre educação antirracista, quando me dizia de forma contundente que eu era racista, que minha fala era racista e que eu precisava me ouvir antes de falar, para não proferir palavras racistas, para não corroborar que o racismo estrutural.

Ao Grupo de Pesquisa Difeba e Geedice, por ter me acolhido tão bem... A palavra é justamente essa, acolhimento, mais também é afecto de impulsionar, como bem pontuou a Professora Doutora Ana Lucia, no último encontro coletivo de orientação. Obrigada por ter me afectado.

A todos os demais docentes e discentes do MPED, foi incrível ter aprendido com todos vocês.

Aos participantes da pesquisa, vocês me fizeram Mestra.

Um agradecimento muito especial a Tássia Sá e Ricardo Santos, por terem me ajudando a percorrer esse caminho. MUITÍSSIMO obrigada.

A minha equipe do Costa e Sá Advogados, por suprir as minhas faltas enquanto eu estudava e pesquisava.

Aos meus amigos / amigas / colegas / parceiros que acreditaram no meu potencial, obrigada pelas mensagens de incentivo.

A todas as pessoas que esqueci de agradecer mais que ao ler esse trabalho se sentiram representados.

Gratidão!

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tece relação entre duas áreas das Ciências Humanas, o Direito e a Educação, pela perspectiva da educação como direito fundamental, direito humano, e pela perspectiva da educação antirracista, compreendendo a educação como espaço de conquista de outros direitos humanos. Desse modo, considerando que o processo educacional não se limita a espaços escolares, e que outros espaços educativos compartilham o compromisso social e ético de produzir experiências que valorizam práticas solidárias, as quais atendem diferentes necessidades humanas, a educação antirracista funciona como um processo em que se constrói o conhecimento necessário para a transformação da realidade, no contexto da diversidade. Nesse diapasão, visando responder “como os espaços não formais, podem, por meio de práticas educativas embasadas nos princípios de direitos humanos, fomentar a educação antirracista?” bem como ampliar o debate acerca dos direitos humanos nesses espaços, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender o papel de espaço de educação não formal na construção de práticas educativas voltadas para a educação antirracista. No tocante ao desenho metodológico, a abordagem é qualitativa, ancorada no paradigma decolonial, tendo como método a pesquisa investigação – ação – participante (com base no conceito de Fals Borda), se utilizando do dispositivo de pesquisa, intervenção e análise, o círculo virtual temático, inspirado nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, no qual o diálogo horizontalizado é fundamental pois fundado na tensão dialética entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular. Como dispositivo de construção de dados também teremos a análise documental. Como resultado da pesquisa construímos o presente Relatório de Pesquisa, no qual intervenções e contribuições do campo, as vivências, experiências e denúncias das participantes referentes a situações de racismo serviram de fortalecimento para fomentar o debate acerca de direitos humanos e educação antirracista. Ademais, a formação da pesquisadora e dos participantes da pesquisa restou evidenciado ao longo das intervenções no campo. A análise demonstrou a existência de racismo estrutural no *lócus* da pesquisa, bem como a necessidade diária de “aprender a desaprender, e aprender a reaprender”, como exercício diário e constante na luta pela educação antirracista. Com a pesquisa, construímos, a partir das experiências, registro e memória que informam estratégias, programas e pedagogias a serem compartilhados com outros atores sociais, chamando-os a sua responsabilidade social sobre as práticas de educação em direitos humanos e educação antirracista.

Palavras chave: direitos humanos, educação antirracista, espaço não formal.

ABSTRACT

This research work weaves a relationship between two areas of Human Sciences, Law and Education, from the perspective of education as a fundamental right, human right, and from the perspective of anti-racist education, understanding education as a space for conquest of other human rights. Thus, considering that the educational process is not limited to school spaces, and that other educational spaces share the social and ethical commitment to produce experiences that value solidary practices, which meet different human needs, anti-racist education works as a process in which the necessary knowledge for the transformation of reality is built, in the context of diversity. In this tuning fork, aiming to answer “how can non-formal spaces, through educational practices based on human rights principles, foster anti-racist education?” as well as broadening the debate about human rights in these spaces, the present work has as general objective to understand the role of non-formal education space in the construction of educational practices aimed at anti-racist education. Regarding the methodological design, the approach is qualitative, anchored in the decolonial paradigm, having as a method the research - action - participant research (based on the Fals Borda concept), using the research, intervention and analysis device, the virtual circle thematic, inspired by Paulo Freire's cultural circles, in which horizontalized dialogue is fundamental as it is founded on the dialectical tension between academic knowledge and popular knowledge. As a data construction device, we will also have document analysis. As a result of the research, we built this Research Report, in which interventions and contributions from the field, the experiences, experiences and complaints of the participants regarding situations of racism served to strengthen the debate on human rights and anti-racist education. Furthermore, the training of the researcher and research participants was evidenced throughout the interventions in the field. The analysis demonstrated the existence of structural racism at the locus of the research, as well as the daily need to “learn to unlearn, and learn to relearn”, as a daily and constant exercise in the struggle for anti-racist education. With the research, we build, from experiences, register and memory that inform strategies, programs and pedagogies to be shared with other social actors, calling them to their social responsibility regarding the practices of education in human rights and anti-racist education.

Keywords: human rights, anti-racist education, non-formal space.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Revisão sistemática sobre a temática da pesquisa	30
Quadro 2 -Síntese dos objetivos e dispositivos deste trabalho	50
Quadro 3 - Transcrição da fala de participante Direito à Moradia	56
Quadro 4 - Transcrição da fala de participante Direito à Moradia 4	56
Quadro 5 - Síntese dos participantes da pesquisa	61
Quadro 6 - Quadro síntese do percurso metodológico e cronograma de execução	65
Quadro 7 - Transcrição da fala de participante Direito à Vida	108
Quadro 8 - Síntese dos círculos virtuais temáticos	110
Quadro 9 - Codinomes dos participantes da pesquisa	112
Quadro 10 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	117
Quadro 11 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	118
Quadro 12 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	118
Quadro 13 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	120
Quadro 14 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	122
Quadro 15 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	123
Quadro 16 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	123
Quadro 17 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	124
Quadro 18 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	126
Quadro 19 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	126
Quadro 20 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	127
Quadro 21 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	129
Quadro 22 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	131
Quadro 23 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	131
Quadro 24 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	132
Quadro 25 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	134
Quadro 26 – Feedbacks - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crianças/adolescentes que vivem em casa de acolhimento por família (F).....	54
Gráfico 2 - Crianças/adolescentes que vivem em casa de acolhimento por gênero	57
Gráfico 3 - Motivo de abrigamento por faixa etária.....	57
Gráfico 4 - Crianças/adolescentes que vivem e m casa de acolhimento por raça	58

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Locus	51
Imagem 2 - Prints das conversas do grupo de Whatsapp	106
Imagem 3 - Prints das conversas do grupo de Whatsapp	107
Imagem 4 - Prints das conversas do grupo de Whatsapp	107
Imagem 5 - Homem Preto e Homem Branco	113
Imagem 6 - Homem Branco e Homem Preto	114
Imagem 7 - Mulher Branca e Mulher Negra	115
Imagem 8 - Mulher Branca e Mulher Negra	115
Imagem 9 - Mulher Negra e Mulher Branca	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Coronavírus
DNEDH	Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
OAB	Ordem dos Advogados da Bahia
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	25
1.1 SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	28
1.2 ABORDAGEM QUALITATIVA E O MÉTODO PESQUISA-PARTICIPANTE EM INVESTIGAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	34
1.3 O PARADIGMA DECOLONIAL COMO BASE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA.....	40
1.3.1 Entendendo a Decolonialidade.....	41
1.4 DISPOSITIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	48
1.5 LOCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	51
1.5.1 Locus	51
1.5.2 A Instituição e seus Profissionais: Colaboradores da Pesquisa	58
1.6 ÉTICA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO.....	62
1.7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	63
2 CATEGORIAS TEÓRICAS	67
2.1 DIREITOS HUMANOS - BASES HISTÓRICAS DECOLONIAIS	67
2.1.1 Direitos Humanos e educação antirracista no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988	72
2.1.2 Direitos Humanos e Educação – uma Articulação Necessária.....	76
2.1.3 Educar em/para os Direitos Humanos - Refletindo sobre Caminhos para Trans(Form)ação Social	79
2.2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – O QUE É?	87
2.2.1 O Papel da Educação no Combate ao Racismo	88
2.2.2 A Lei Nº 10.639/2003 e a Pedagogia Antirracista.....	92
2.3 ESPAÇOS NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO.....	95
2.3.1 Práticas Educativas nos Espaços de Educação Não Formal	98
2.3.2 Espaços Não Formal de Educação como Locus de Formação	101
3 CONTEXTO DA PESQUISA - CÍRCULOS VIRTUAIS TEMÁTICOS, INSPIRADOS NOS CÍRCULOS DE CULTURA FREIREANO COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA, INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	103
3.1 QUESTÕES QUE ANTECEDERAM OS CÍRCULOS VIRTUAIS TEMÁTICOS	104
3.2 A REALIZAÇÃO DOS CÍRCULOS VIRTUAIS TEMÁTICOS – DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	110

3.3 A REALIZAÇÃO DO CÍRCULO VIRTUAL TEMÁTICO – UMA INFÂNCIA SEM RACISMO.....	119
3.4 A REALIZAÇÃO DO CÍRCULO VIRTUAL TEMÁTICO – O VIDEOCLÍPE “A CARNE” ENQUANTO CAMPO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	129
3.5 A REALIZAÇÃO DO CÍRCULO VIRTUAL TEMÁTICO – DESDOBRAMENTOS DO CAMPO COMO RESULTADO TANGÍVEL ORIUNDO DO PROCESSO DE PESQUISA.....	135
3.6 A REALIZAÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA – PRESENCIAL - AVALIANDO A EXPERIÊNCIA DOS CÍRCULOS VIRTUAIS TEMÁTICOS.....	137
3.7 ANÁLISE DOS CÍRCULOS TEMÁTICOS VIRTUAIS.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICES.....	156
APÊNDICE A - Fotos dos Encontros Virtuais Temáticos e do Círculo de Cultura Presencial	156
ANEXOS	163
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	163
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP	167

INTRODUÇÃO

“A esperança tem duas filhas lindas, a indignação e a coragem; a indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las”.

Santo Agostinho

“Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário”.

Paulo Freire.

Antes de adentrar nas questões pertinentes ao objetivo deste trabalho, é importante destacar os motivos que ensejaram a escolha do tema proposto. A ideia aqui é situar meu lugar de fala. A citação de Santo Agostinho, atrelada a citação de Paulo Freire, o qual estamos comemorando o centenário, nos mostra que há uma relação direta do que eu estou vivendo nesse momento e de tudo que vivi e aprendi até aqui. A indignação e a coragem foram meus guias para fazer esse longo percurso, de movimento, de mudança, de conhecimento e troca através dos direitos humanos atravessados pela educação antirracista, cujo diálogo se mostra pertinente e necessário.

A educação na perspectiva de direitos humanos, notadamente no que diz respeito à inclusão social, faz parte de minha vida desde o momento em que passei a frequentar a escola pública de ensino fundamental aos quatro anos de idade no Povoado da Baixinha, Município de Miguel Calmon.

Nasci e me criei no referido Povoado, lá é o cenário mais lindo da história da minha vida, sim, foi lá onde os meus sonhos começaram a se tornar realidade, filha de lavradores, juntamente com 7 (sete) irmãos formávamos a família mais feliz daquele povoado, meus pais sempre cultivaram feijão, milho, mandioca e café e nós os acompanhávamos nessa labuta, sem perder de vista o horário da escola, que era a prioridade, o objetivo era educar os filhos, mal sabiam eles que estavam educando para a diversidade.

Sobre a escola, meu primeiro contato ocorreu aos quatro anos de idade, isso não era comum na comunidade, primeiro pela distância escola/casa, cerca de 4 km, mas com esforço tudo era possível. Depois, por conta da idade, naquela as crianças costumavam

frequentar a escola com seis anos ou mais. Estudei numa escola multisseriada, até a antiga quarta série, minha primeira professora Marineide Marques Matos (Prof. Neide) – *in memorian* - deixou marcas profundas de amor na minha vida. Ela era uma pessoa humana, sabia lidar muito bem com as diferenças e os diferentes, hoje eu consigo compreender bem o papel dela no meu processo de formação enquanto pessoa, enquanto cidadã.

Mas não é preciso falar das dificuldades que um aluno da zona rural enfrenta pelo caminho. Certamente as marcas do arame farpado fugindo da carreira das vacas são lembranças que sempre estarão na minha memória. Muitas vezes a merenda da escola acabava e na estrada, manga verde, goiaba jatobá e jaca eram a merenda para tapear a fome e enfrentar a longa jornada do retorno para casa. Afinal, a ladeira do cansa-cavalo nunca foi fácil para ninguém, se cansava os cavalos, imagine as crianças.

A aproximação escola e família era muito comum, pois para lidar com uma quantidade de aluno das mais diversas séries e idades era necessário esse contato com os pais para não perder de vista a importância da família no processo formativo dos alunos. Minha mãe, sempre companheira de todas as horas, trazia na cabeça um lenço e no corpo a força de uma guerreira, que sabia a direção que daria a seus filhos. Papai (*in memorian*), por sua vez, não cansava de repetir: "*Estudem meus filhos para ser doutores, pois essa vida dura que o Pai de vocês leva, não é para vocês. Tem que estudar*". Papai era um homem humilde, mas de uma sabedoria sem igual, foi um grande pai, um grande líder de associação e uma grande referência para a comunidade. Tinha uma visão gigante e sabia que a educação era o caminho para que a história deles não fosse repetida pelos filhos, pois o porvir se mostrava incerto.

No ensino fundamental II fui estudar numa escola pública em Miguel Calmon, um Colégio Polivalente, depois fui para o Colégio São Francisco de Assis em Várzea do Poço, retornando a Miguel Calmon para cursar o ensino médio, no qual cursei magistério, passei a ter noção real da importância da educação como meio de mudança social, naquela ocasião eu queria fazer Direito, tinha a ilusão que poderia mudar o mundo através da justiça.

Em Várzea do Poço frequentei uma Associação que dava aulas de músicas para crianças e adolescentes, se chamava Banflav – Banda de Flauta Varzeana, esse projeto social nos levou a um evento em Salvador no Sebrae e lá tivemos a oportunidade de conhecer pessoas que nos apadrinharam, eram os chamados padrinhos sociais. O meu padrinho me ajudou com aporte financeiro e material até o final do meu ensino médio.

Graduei-me em Direito pela Faculdade de Direito Unime, nos anos de 2003 a 2008. E na graduação tive contato com a disciplina direitos humanos, estudei direitos fundamentais da pessoa humana e, ainda que tenha sido limitada a uma visão estritamente jurídica, isso não foi óbice para que pudesse aprofundar os estudos e, apresentar como trabalho de conclusão de curso uma temática relacionada ao ensino dos direitos fundamentais na educação básica.

A questão da raça sempre foi colocada como empecilho para vencer as barreiras e as batalhas que estariam por vir. *“Uma negrinha da Baixinha não pode se formar advogada. Se isso acontecer eu dou a ela meu salário”*, foram as palavras de um prefeito. Esse salário foi cobrado por minha mãe logo após a colação de grau, como forma de dizer: “- você estava errado”.

Após 10 anos de formada, e atuando como advogada, o desejo de voltar a estudar e pesquisar ficou latente, isso devido a minha atuação como profissional na área de Direito de Família, e devido a minhas atuações sociais no Povoado da Baixinha. Daí surgiu a oportunidade de entrar no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde meus anseios começaram a sair do campo das ideias e passaram à prática.

Por ter feito magistério, há muito tempo, tive acesso às obras de Paulo Freire. Dos escritos estudados desse autor marcaram minha formação sua “pedagogia da indignação” e a “educação popular libertadora”. Doravante, passei a me reconhecer como educadora popular, entretanto, essa prática pedagógica só viria a ser desenvolvida com mais veemência quando do meu ingresso no MPED.

Delimitar o que se pretendia pesquisar não foi fácil, mas fazendo um estudo pormenorizado de minhas vivências e experiências e ainda devido aos poucos projetos de pesquisa sobre a temática, achei por bem pesquisar direitos humanos, uma vez que tal temática emergiu a partir de minha atuação enquanto profissional do direito e de minha trajetória pessoal, a qual perpassa por momentos e situações que contribuíram para uma constituição enquanto pessoa que vivenciou e vivencia cotidianamente com ocorrências de crianças, adolescentes que vivem em completa vulnerabilidade social e individual, que são diariamente julgadas pela sua cor de pele, pelo seu cabelo ou por outros traços físicos característicos de uma pessoa preta. Uma realidade que muito se aproxima do que vivi e vivo hodiernamente. Emergi também a partir das considerações de minha colega Claudia Nina, que de tanto me reprimir dizendo que eu era racista, me fez entender a necessidade

de estudar educação antirracista, sendo tal estudo fortalecido no Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA) e Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), que após conhecer o que pretendia pesquisar, me alertaram para a necessidade dos atravessamentos entre direitos humanos e educação antirracista. Foi uma construção árdua, pois ainda no Mestrado, me descobri negra, pois até então, eu achava que era branca.

A definição do tema a ser pesquisado também foram decorrentes das características do *lôcus*. Imbricada pelas vivências pessoais e profissionais, notadamente por trabalhar com a questão da guarda, perda do poder familiar e adoção, escolhi uma instituição que acolhe criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social, para ser *lôcus* da pesquisa, a escolha desse ambiente se deu em razão da necessidade de se pensar em práticas educativas que possam minimizar os efeitos da violação dos direitos humanos das crianças e adolescentes que vivem na instituição, uma vez que para serem levadas para lá, as mesmas foram negligenciados pelos pais, sofreram algum tipo de abuso ou viviam em situação de pobreza extrema. Ademais, todas as crianças acolhidas eram negras, reforçando ainda mais a necessidade de estudar a temática, a fim de valorizar as histórias de vida de cada integrante da casa, e fortalecer as relações interpessoais para construção de um projeto de vida pautada numa educação antirracista. Tais questões me tiraram da minha zona de conforto, pois é sabido que ao sair do seio familiar sem manifestação de sua vontade, seja por necessidade, seja por obrigação, o sujeito fica fragilizado, têm sua capacidade de autodeterminação reduzida, podendo apresentar dificuldades para proteger seus próprios interesses.

Atrelado a isso, minhas visitas constantes, enquanto cidadã, a casa de acolhimento Construindo o Amanhã em Jacobina me despertou o desejo de ajudar ao próximo, e fazer conhecido aquele ambiente através da pesquisa em educação, já que essa é de fato o caminho para a transformação social. Sobre essa afirmação, Paulo Freire acentua que “a educação não transforma o mundo, ela muda as pessoas que por sua vez, transforma o mundo”.

Na minha trajetória de vida, houve momentos em que os direitos humanos enquanto pessoa humana foram violados, notadamente no que diz respeito a questão de raça e inclusão social. Houve também momentos em que a educação popular através da música, invadiram a minha história e fizeram com que o direito à educação chegasse até a mim de forma mais acessível.

Nesse contexto, acreditando que direitos humanos e educação antirracista, através da pesquisa em educação, podem trazer mudanças significativas na história dos indivíduos envolvidos, minha motivação é começar o quanto antes a fazer essa mudança acontecer, visando manter a coerência entre minha trajetória de vida com aquilo que me instiga como pesquisadora para realização do Mestrado.

Tendo situado meu lugar de fala, passo a escrever, acerca da parte teórica da minha pesquisa, demonstrando para o leitor, a justificativa para escolha da metodologia de pesquisa e do paradigma decolonial, uma vez que o mesmo será referenciado durante todo o texto, já que é a base epistemológica de minha pesquisa.

Para Norberto Bobbio [...] o problema fundamental em relação aos Direitos do Homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (BOBBIO, 2004, p. 16). Nessa linha de pensamento, mais do que manifestar uma concepção estática da normatividade em relação aos Direitos Humanos, Bobbio chama atenção para o fato de haver uma discrepância muito grande nas sociedades atuais entre o que está na lei no que diz respeito aos direitos humanos e a realidade concreta de grande parcela da população. Ou seja, faz-se mister reconhecer o entrave existente entre norma e realidade social.

Constatado o cerne do problema, percebe-se a existência de um possível confronto entre a efetividade dos direitos humanos, e paradoxalmente a violação desses mesmos direitos, surgindo daí a necessidade do estudo de direitos humanos e educação antirracista, partindo das vivências/experiências da comunidade não escolar acerca da temática.

Esse é o ponto em que o presente trabalho pretende fixar suas bases teóricas e doutrinárias, para, por meio do método de pesquisa participativa, utilizando-se como dispositivo de pesquisa, investigação e análise os círculos virtuais, inspirados nos círculo de cultura de Paulo Freire, levantar os aspectos gerais de compreensão da situação alhures referida e, ao final, propor ação que mobilize os atores responsáveis pelo ordenamento jurídico do território; fortaleça o *locus* de pesquisa dando visibilidade as suas práticas, amplie o diálogo com demais atores sociais, dando papel aos direitos humanos e a educação antirracista; para que sejam afirmados, respeitados e base formadora de cidadãos críticos, conscientes e sujeitos de direitos.

Desse modo, o presente trabalho pretende abordar direitos humanos e educação antirracista em espaço de educação não formal de Jacobina, visando a proteção aos direitos humanos dos indivíduos que vivem em casas de acolhimento, uma vez que a grande

maioria desconhece a noção elementar desses direitos tendo com isso, seus direitos humanos violados nos mais variados aspectos. Outrossim, buscar-se-á ampliar o debate acerca da educação antirracista, afim de desenhar estratégias eficazes para o enfrentamento do racismo, demonstrado que “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista” (inspirado na fala da filósofa norte-americana Angela Davis). Destarte, mister se faz a reflexão sobre práticas educativas desenvolvidas nesses ambientes, a fim de garantir uma educação em direitos humanos que possa ratificar de forma contundente a condição de sujeitos de direitos dos atores desses espaços.

A presente pesquisa tem por escopo investigar quais e como são realizadas as práticas educativas de direitos humanos e educação antirracista oferecidas as crianças, adolescentes retirados do seio familiar, e inseridos em casas de acolhimento, e quais ações são efetivadas para que não haja violação dos direitos humanos.

Os fundamentos teórico-metodológicos para a educação em direitos humanos se inserem numa abordagem teórica pós-crítica da educação, considerando que seus objetivos inserem uma visão crítico-transformadora dos valores, atitudes, relações e práticas sociais e institucionais. Candau destaca o aspecto sócio-crítico da educação, quando afirma, o potencial crítico e transformador da Educação em Direitos Humanos. Afirma a pesquisadora:

A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola . (CANDAU, 1998, p. 36).

A educação em direitos humanos confere aos cidadãos o exercício da cidadania, não obstante, ser impossível exercê-la sem dispor de um repertório básico de conhecimento referente a representatividade desta perante a sociedade.

A escolha da pesquisa sobre direitos humanos e educação antirracista revela a preocupação com importantes questões a serem enfrentadas pela sociedade, sobretudo pela comunidade não escolar, tais como a garantia da plena realização do direito à educação, a formação das crianças e adolescentes em valores fundamentais à vida pública e o conhecimento de sua condição de sujeitos de direitos. Justifica-se a presente pesquisa pelo seu valor teórico, social, jurídico, político e pedagógico, imprescindível ao conteúdo de um trabalho científico que pretende colaborar com a área de Educação na perspectiva de um Mestrado Profissional. Neste cenário, pressupõe-se que o papel assumido pelos cidadãos é consequência natural da positivação dos seus direitos e que o conhecimento destes direitos

é a base fundamental para o desenvolvimento completo e digno do cidadão dentro do contexto social ao qual está inserido.

Para realização da pesquisa de campo, convidamos as pessoas que fazem parte da equipe técnica, educadores sociais e cuidadores da casa de acolhimento, bem como os jovens egressos da casa Construindo o Amanhã, visando responder ao seguinte questionamento “como os espaços não formais, podem, por meio de práticas educativas embasadas nos princípios de direitos humanos, fomentar a educação antirracista?”.

O objetivo geral é compreender o papel de espaço de educação não formal na construção de práticas educativas relativas a direitos humanos e educação antirracista.

Os objetivos específicos foram divididos em duas categorias, quais sejam, específicos da investigação, e específicos da intervenção. Desse modo, Os objetivos específicos são:

- Mapear as práticas educativas em direitos humanos educação antirracista em espaço de educação não formal.
- Registrar as concepções e percepções dos participantes acerca de direitos humanos e educação antirracista;
- Analisar as concepções e práticas educativas em direitos humanos e educação antirracista em espaço de educação não formal para crianças e adolescentes.
- Fomentar a discussão acerca da temática, bem como elaborar um referencial educativo para implementação de ações sociais e educacionais fundadas nos pressupostos de práticas educativas na perspectiva dos direitos humanos e educação antirracista.
- Fortalecer/consolidar práticas educativas de direitos humanos e educação antirracista em ambientes não formal, visando a garantia dos direitos humanos dos indivíduos que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Para atingir os objetivos propostos e responder à questão norteadora, a investigação, quanto ao aspecto metodológico, embasa-se na abordagem qualitativa, ancorada no paradigma decolonial, referenciado por Quijano (2010), Santos(2003), Mignolo (2008), tendo com método a pesquisa investigação – ação –participante (com base no conceito de Fals Borda). Para a construção de dados, além da pesquisa bibliográfica e análise documental adota-se os círculos virtuais temáticos, compreendido como dispositivo de pesquisa, intervenção e análise, tendo como inspiração os Círculos de Cultura de Paulo Freire.

Após delimitar o tema, formular a pergunta de pesquisa, e ajustar os objetivos gerais e específicos da pesquisa, chegou o momento de entrar em campo, de efetivamente ir para a prática realizar a pesquisa, confesso que esse momento não foi um momento fácil, porque antes de fazê-lo precisamos cumprir algumas etapas importantes e burocráticas que fazem parte da vida acadêmica de uma mestrando, quais sejam, ajustes do texto após a qualificação, submissão do projeto a Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), e após aprovação, entrar em campo, entretanto, esse momento veio justamente quando ainda estávamos vivendo a pandemia do covid-19. Com isso era necessário manter os participantes da pesquisa em segurança, razão pela qual adequamos a metodologia para encontros virtuais.

A pandemia do COVID-19, também conhecida como pandemia do coronavírus, é uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Em 28 de abril de 2021, 148 335 023 casos foram confirmados em 192 países e territórios, com 3 131 405 mortes atribuídas à doença, tornando-se uma das pandemias mais mortais da história.

Segundo a OMS, os sintomas de COVID-19 são altamente variáveis, variando de assintomática a sintomas mais graves com risco de morte. O vírus se espalha principalmente pelo ar quando as pessoas estão perto umas das outras. É transmitido através de tosse, espirro ou fala, quando gotículas de saliva contaminada entram em contato com a outra pessoa pela boca, nariz ou olhos. Ele também pode se espalhar através de superfícies contaminadas. As pessoas permanecem contagiosas por até duas semanas e podem espalhar o vírus mesmo se forem assintomáticas.

As medidas preventivas recomendadas incluem distanciamento social, uso de máscaras faciais em público, ventilação e filtragem de ar, lavagem das mãos, cobertura da boca ao espirrar ou tossir, desinfecção de superfícies, monitoramento e auto-isolamento para pessoas expostas ou sintomáticas. Várias vacinas foram desenvolvidas e distribuídas ao redor do mundo. Os tratamentos atuais se concentram nos sintomas enquanto drogas terapêuticas que inibem o vírus são desenvolvidas.

Esse momento atípico que estamos vivenciando, teve um grande impacto no meu trabalho, notadamente por que eu estava extremamente fragilizada, amedrontada e

preocupada com tudo que estávamos passando, pessoas próximas estavam morrendo e isso me deixou muito abalada.

Os medos precisam ser superados, eu precisei me fortalecer, e tive que me adaptar à realidade que estávamos vivenciando para então iniciar meu trajeto no campo e de fato pesquisar, e com ajuda de minha orientadora Juliana Salvadori¹, seguimos juntas, foram 65 (sessenta e cinco) de intenso conhecimento e aprendizado.

O presente trabalho está estruturado em três categorias teóricas: *direitos humanos*, *educação antirracista*, e *espaço não formal de educação*. Num primeiro momento buscar-se-á estabelecer a relação entre duas importantes áreas das Ciências Humanas: o Direito e a Educação, no qual será abordado a positivação dos direitos humanos, a educação como meio de transformação social, o panorama histórico da educação em direitos humanos no Brasil.

A segunda categoria será a de educação antirracista compreendida em interseção com educação em direitos humanos, e outras intersecções que forem identificadas em campo, ressaltando, pois, que a educação antirracista, será estudada como uma dimensão da educação em direitos humanos, conforme previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que prevê que a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (PNEDH, 2008, p. 32).

No terceiro momento será objeto de estudo os espaços de educação não formal, bem como suas práticas educativas e suas contribuições para a educação em direitos humanos e educação antirracista, o objetivo aqui é analisar as práticas educativas no

¹ Doutora na área de Literaturas de Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica (MG). Mestre em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia desde 2012 como docente de graduação e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade- PPED, UNEB Campus IV, Jacobina. É líder do Desleitura: grupo de pesquisa e extensão em tradução, adaptação e reescritas, cujas principais áreas de atuação e interesse são literatura comparada, teoria e crítica literária, tradução literária. Atua como pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA) por meio do Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), cujas principais áreas de atuação e interesse são formação, inclusão educacional e inclusão social.

contexto de educação em ambientes não formal de educação. Para isso, enfoca-se os pressupostos legais, pedagógicos e sociais da educação não formal, bem como a importância destas para a formação de sujeitos direitos nesses ambientes.

O debate sobre direitos humanos, educação antirracista e espaço não formal de educação contará com aporte teórico de Vera Maria Candau, Paulo Freire; Frantz Fanon, Norberto Bobbio, Fabio Konder Comparato, Flavia Piovesan, Antonio Cançado Trindade, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Boaventura de Souza, Anibal Quijano, Sueli Carneiro, dentre outros, os quais serão tomados como referência para a escrita dos capítulos teóricos.

Numa perspectiva contemporânea, faz-se necessária a criação de estratégias de democratização do debate a respeito da educação em direitos humanos e educação antirracista, destrinchando, adequando e facilitando o conteúdo em questão, por vezes marcado por uma linguagem técnica e difícil, de maneira pedagogicamente eficiente, enfatizando a importância do respeito à diversidade e favorecendo a formação de cidadãos autônomos e aptos a enfrentar diversas situações que possam surgir ao longo de suas vidas, considerando o amplo leque de experiências e situações possíveis a cada indivíduo, a partir das intersecções entre os eixos de subordinação que atingem cada ser humano de maneira particular de acordo com seu contexto social.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao adentrarmos no percurso metodológico logo nos deparamos com a seguinte questão: como, por que e para que se deve fazer pesquisa no âmbito Mestrado Profissional?

Na tentativa de responder a essa pergunta, não podemos deixar de fora a nossa trajetória pessoal, isso certamente vai nos conduzir e auxiliar nas respostas e nos nossos anseios acerca da pesquisa que se pretende realizar. A aproximação com o campo, os itinerários a serem percorridos, a coleta de informações, são aspectos que estão intimamente ligados ao pesquisador, detentor das suas próprias ideias, valores, experiências e de sua visão do ambiente a ser pesquisado. Creswell (2014) afirma que “[...] o eu pessoal torna-se inseparável do eu pesquisador”. Assim, os Mestrados Profissionais vão se constituindo como espaços de aplicação e geração de processos formativos e de investigação, de natureza teórica e metodológica, que estão intrinsecamente ligados à vida do pesquisador.

O Mestrado Profissional em educação, como bem acentua Fialho e Hetkowski (2017, p. 26),

[...] trata-se de um processo de dinâmica social, que implica instituir algo que não está dado, por vezes em meio a confrontos com o já existente, num contexto de debates, tensões, retrocessos, polêmicas, revisões, aprofundamentos e avanços.

Por se tratar de um processo dinâmico social, no campo da pesquisa deve haver um envolvimento dos indivíduos sujeitos da pesquisa. Ou seja, o pesquisador deve realizar uma pesquisa implicada, engajada, partindo de suas vivências, para então junto com o público pesquisado, obter os resultados que se pretende com a pesquisa. O Mestrado Profissional em educação, apesar de recente no cenário brasileiro, já traz significativas contribuições para o campo da educação, sobretudo por difundir os conhecimentos, não os restringindo às universidades, e ainda por melhorar os processos das instituições que fazem parte da pesquisa trazendo com isso crescimento profissional ao pesquisador.

Aqui eu não posso deixar de trazer minhas impressões acerca do Mestrado Profissional em Educação, tomando por base a entrada da pesquisadora em Campo. Pois bem, como dito alhures, no campo deve haver um envolvimento entre os indivíduos sujeitos da pesquisa. Eu poderia passar horas descrevendo cada encontro, cada fala, e cada comportamento dos participantes da pesquisa, demonstrando como a pesquisadora chorou

com os relatos obtidos pelos participantes da pesquisa, como foi real e verdadeira cada participação, cada vivência, cada experiência, como as reuniões/encontros virtuais, superaram os limites do *on line* e trouxeram crescimento pessoal e profissional para a pesquisadora, bem como para todos os participantes ali envolvidos.

Nesse sentido, ainda segundo Fialho e Hetkowski (2017), na área da Educação, a implantação da pós-graduação profissional não se restringe ao Mestrado, de modo que a implantação do doutorado profissional se constitui uma das suas perspectivas; outras vão sendo anunciadas por sua inserção no campo da pesquisa aplicada, da pesquisa e desenvolvimento, das chamadas metodologias ativas e maior aproximação entre universidades, sistemas de ensino e escolas.

Para Ghedin e Franco (2011, p. 107), por sua vez,

[...] a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/ interpretação do empírico inicial.

De acordo com as autoras Silva, Sá e Nunes (2016), o princípio da aplicabilidade metodológico-epistêmica estabelecido nos Mestrados Profissionais em Educação pressupõe intervenções nos processos educativos das organizações, transformações no espaço escolar e (res)significação no papel dos sujeitos participantes da pesquisa para coautores da produção científica implicando na necessidade de maior reflexão sobre a práxis de investigação.

Nesse diapasão, é importante mencionar, que ao trabalhar no campo com os círculos virtuais, foi perfeitamente possível ressignificar o papel dos participante da pesquisa, pois o diálogo é a base fundamental para que a pesquisa ocorra, e a produção do trabalho científico, ou seja, a análise do campo, foi feita em parceria com os pesquisados, que por sua vez se tornam co-autores do trabalho final.

Ainda segundo as autoras, a práxis investigativa contempla no mínimo 5 tipos de pressupostos filosóficos que compõem a visão de mundo do pesquisador e orientam a execução da pesquisa, quais sejam, os ontológicos e gnosiológicos (natureza e as características da realidade e do objeto); os epistemológicos (teorias do conhecimento e sua validação); os axiológicos (valores sociais e éticos do pesquisador), que ativamente

interagem, complementam e informam os pressupostos metodológicos, modo de abordar, apreender e interpretar/compreender o objeto de investigação.

Nesse aspecto, é importante mencionar que os pressupostos filosóficos aqui mencionados, vai muito além da visão de mundo do pesquisador, mais que abrange toda a categoria de participantes da pesquisa, uma vez que as informações, vivências e experiências de cada um traz um mundo de possibilidade, aprendizado e crescimento para todos os envolvidos.

Chizzotti (2014, p. 19), conceitua pesquisa como “[...] um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”. Desse modo, a pesquisa carece de responsabilidade e de ética, devendo produzir conhecimentos que sirvam para melhorar as condições da vida humana.

Mister se faz, chamar atenção do leitor para a importância da temática pesquisada, notadamente no que diz respeito a garantia de direitos humanos e a ratificação de uma educação antirracista. Atrelado a isso, pensar em práticas educativas nos espaços de educação não formal, voltadas para a repressão da violação dos direitos humanos, atendem o fim colimado pela autora/pesquisadora.

Nesse contexto a pesquisa em apreço, atendendo as premissas colocadas pelos autores Ghedin e Franco (2011), e Chizzotti (2014), visa investigar as vulnerabilidades sociais e emocionais das crianças e adolescentes que vivem em instituições de acolhimento, e as possibilidades de promover a formação de sujeitos de direitos a partir de processos educativos que tenham como base Direitos Humanos e Educação Antirracista. Sendo relevante esse estudo no contexto da formação da cidadania, para que os indivíduos possam lidar de forma efetiva com os processos de sujeição a que estão submetidos. A cidadania, ao mesmo tempo em que se refere às conquistas históricas dos diferentes direitos: civis, políticos e socioeconômicos e culturais, independentemente da ordem que eles se efetivaram em cada país, diz igualmente respeito ao aprendizado diário nos âmbitos da educação formal e não formal para uma cidadania ativa (BENEVIDES, 2007), que contemple mudanças nos modos de pensar as diferenças e diversidades sociais e de agir diante das desigualdades e violações dos direitos humanos.

Feitas essas considerações, é necessário mencionar que o presente trabalho, teve como referências para sua escrita, outros tantos trabalhos acerca da temática, da metodologia adotada e do paradigma, sendo inicialmente realizada uma revisão sistemática

da literatura, com propósito de identificar trabalhos e suas contribuições sobre a temática, para então definir melhor quais métodos, dispositivos e paradigmas seriam utilizados na pesquisa. De igual modo, identificar quais dimensões / viés dos direitos humanos e educação antirracista, são trabalhados nos espaços de educação não formal.

Após essa análise dos trabalhos, a pesquisadora delimitou a metodologia que pretendia trabalhar, levando-se em consideração o *lócus*, os participantes, a trajetória pessoal e profissional, bem como o engajamento para com a pesquisa, elegendo a abordagem qualitativa, ancorada num paradigma decolonial, através da pesquisa investigação – ação – participante (conceito cunhado por FALS BORDA) como método, e o círculo de cultura de Paulo Freire como inspiração de dispositivo de pesquisa, intervenção e análise, de modo a realizar os objetivos propostos nesta pesquisa.

A revisão sistemática da literatura foi necessária para nortear a pesquisa, uma vez que foi possível observar as carências relacionadas a área de educação em direitos humanos em espaços de educação não formal, notadamente, no tocante a educação antirracista, bem como as práticas educativas voltadas para crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Dito isso, passo a apresentar a revisão sistemática, indicando os critérios adotados para a seleção dos trabalhos, bem como fazendo uma análise das contribuições que cada um deles teve para nortear a pesquisa em questão.

1.1 SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A Revisão Sistemática da Literatura trata-se de um estudo secundário com vistas a analisar trabalhos sobre determinadas temáticas.

Gomes e Caminha (2014) destacam que a revisão de literatura é indicada para o levantamento das produções científicas na intenção de articulação de saberes de fontes diferenciadas para trilhar os caminhos daquilo que se deseja conhecer, a partir dos saberes já construídos. Estes autores destacam:

[...] é sempre recomendada para o levantamento da produção científica disponível e para a (re) construção de redes de pensamentos e conceitos, que articulam saberes de diversas fontes na tentativa de trilhar caminhos na direção daquilo que se deseja conhecer. (GOMES; CAMINHA, 2014, p. 396).

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) permite, a partir da formulação de uma pergunta, seleção criteriosa de materiais, identificação e avaliação nas bases de dados eletrônicas.

A revisão em análise tem uma abordagem qualitativa, nas palavras de Creswell:

A pesquisa qualitativa é pensada metaforicamente como um tecido intrincado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas, e várias misturas de material. Este tecido não é explicado com facilidade ou de forma simples, com o tear em que o tecido é produzido por pressupostos gerais e as estruturas interpretativas sustentam a pesquisa qualitativa. (CRESWELL, 2014, p.48).

Para a realização da RSL do presente trabalho, buscou-se responder a seguinte pergunta: “Como os trabalhos de dissertações de mestrado e teses de doutorado relacionados a temática direitos humanos e educação antirracista podem contribuir para a pesquisa que se pretende realizar no MPED /UNEB?”

Pois bem, após a formulação da pergunta, a delimitação do tema, objetivos gerais e específicos da pesquisa e categorias de pesquisa, passou-se a realizar buscas de materiais concernentes ao tema proposto. A pretensão foi encontrar trabalhos relacionados a temática e quais as contribuições, lacunas e resultados acerca das pesquisas, em que eles se aproximam e se distanciam do que esperava encontrar com a pesquisa de campo.

As categorias de pesquisas foram as seguintes: *direitos humanos, educação antirracista e espaços de educação não formal* e a busca foi realizada no banco de teses da capes e no banco de dissertações do MPED/UNEB.

Com supedâneo, nas categorias acima elencadas iniciou-se as buscas cujos serão demonstrados, sendo inicialmente apresentados os resultados obtidos no banco de Dissertações do MPED/UNEB, na sequência, os resultados obtidos no Banco De Teses Da Capes para ao final fazer a análise dos trabalhos que efetivamente foram selecionados por atender ao que se pretendia com a revisão Sistemática da Literatura.

É importante salientar que após a Banca de Qualificação, a pesquisadora realizou uma nova revisão sistemática da literatura, dessa vez com o intuito de atender ao quanto sugerido nos pareceres dos doutos professores e professoras, uma vez que as contribuições trazidas naquela oportunidade deixariam o trabalho mais rico.

Assim, atendendo aos critérios da Revisão Sistemática da Literatura, foram realizados buscas de novos trabalhos, dessa vez incluindo a categoria: educação antirracista, e paradigma decolonial.

Dado o elevado número de trabalhos disponíveis nos banco de dados, e a impossibilidade de fazer a leitura individualizada de todos os textos, foi utilizado um protocolo de pesquisa para seleção dos trabalhos a serem efetivamente estudados e mencionados nesta revisão de literatura, passando-se a utilizar critérios de inclusão qual sejam, AND, a fim de restringir os trabalhos e analisar uma quantidade menor de trabalhos que dialoguem com a temática.

No banco de dados da UNEB, apenas um trabalho se enquadra dentro da temática pesquisada, notadamente por ser um trabalho que pesquisou em espaço não formal de educação, e que também trabalha com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Na busca, os trabalhos relacionados sobre a categoria práticas educativas, foram descartados, pois na leitura do título e do resumo observou-se que todos estavam inseridos no contexto da educação formal, não sendo essa a temática de estudo da pesquisadora. Já os trabalhos encontrados na categoria direitos humanos, foram aproveitados pois na leitura do resumo observou-se que a temática direitos humanos aparece de forma contributiva para o que se pretende pesquisar. Em relação aos demais descritores foi necessário o uso das *strings* a fim de restringir a busca.

A construção da expressão de busca realizada na fase primária da RSL é de suma importância para o andamento da pesquisa. A expressão de busca desta pesquisa foi construída a partir das categorias iniciais. Os termos definidos na expressão de busca foram: práticas educativas AND Educação não formal.

Os Critérios de filtro utilizados nas categorias iniciais, quais sejam:

Mestrado e Doutorado: Acadêmico e Profissional;

Recorte temporal 2013-2019;

Grande área do conhecimento: Ciências Humanas;

Área do conhecimento: Educação;

Área de concentração: Educação.

Quadro 1 -Revisão sistemática sobre a temática da pesquisa

DESCRITORES	Resultado geral	Resultado com filtro por categoria
Práticas Educativas	2052	515
Educação Não Formal	279	38
Direitos Humanos	288	52

Educação Antirracista	115	31
-----------------------	-----	----

Dado o elevado número de trabalhos disponíveis no banco de dados, e a impossibilidade de fazer a leitura individualizada de todos os textos, foi utilizado um protocolo de pesquisa para seleção dos trabalhos a serem efetivamente estudados e mencionados nesta revisão de literatura, a fim de restringir os trabalhos e analisar uma quantidade menor de trabalhos que dialoguem com a temática.

Após a pesquisa inicial dos trabalhos acerca da temática, foram escolhidas teses e dissertações que dialogavam com o que a pesquisadora almeja em seu Relatório de Pesquisa. Os trabalhos foram selecionados de acordo com a categoria, facilitando assim a análise dos mesmos. Os trabalhos eleitos tiveram como critérios as aproximações e contribuições que trariam para a temática em questão.

O trabalho intitulado *Práticas educativas nos espaços de educação não formal: uma teoria substantiva sobre a formação cidadã e vulnerabilidade social* da autora Maria Aparecida Monteiro de Oliveira, foi um trabalho que muito se aproximou do que eu pretendia pesquisar, tanto no que diz respeito ao *locus*, quanto em relação ao público envolvido, a análise final demonstrou tratar-se de um trabalho que traz como desdobramento de campo diretrizes para as práticas educativas nos espaços de educação não formal, desenvolvidas no cotidiano desses contextos e suas contribuições para a formação cidadã das crianças e adolescentes do bairro da Bananeira, cidade de Jacobina/BA. Tal trabalho foi um norte para entender como podemos desenvolver as práticas educativas nos espaços não formal. Sendo os conceitos ali abordados norteadores do presente trabalho.

Importante ressaltar que correlacionado com a minha temática esse trabalho foi o único encontrado no Banco de Dissertações da UNEB.

A dissertação de Maria Cecília Kerches De Menezes (2015), cujo tema é *Processos educativos e emancipação: a visão dos educadores sociais sobre suas práticas*, 2015 tem aspectos congruentes no que tange a discussão do enfrentamento das situações de vulnerabilidade social, bem como demonstra a importância dos educadores sociais na formação da cidadania. Os resultados do estudo indicam a necessidade de se criar oportunidades e possibilidades para que esses profissionais possam rever suas concepções sobre outra ótica, pois somente por meio de ações de cunho educativo será possível

entender a essência da dinâmica de funcionamento dessa sociedade e intervir na elaboração e execução de políticas mais equânimes no campo da Assistência Social.

O trabalho de Joselaine de Araújo (2014), *A Educação Não Formal e as políticas públicas para a juventude em situação de risco e vulnerabilidade social* muito contribuiu para a compreensão do panorama da vulnerabilidade social em espaços de Educação Não Formal. Centrada nas políticas públicas que esses espaços podem provocar, a autora discute a contribuição e os limites das experiências da educação Não Formal para os jovens em situações diversas de vulnerabilidade.

Tomando por base as problematizações tecidas em torno da Educação Não Formal nos trabalhos analisados, já que é um descritor fundamental para nosso trabalho, no qual demarca as territorialidades em que me propunha a pesquisar com suas potencialidades e impasses, outro conceito bastante relevante foi direitos humanos.

Fernanda Malafatti Silva Coelho (2018), em sua tese de Mestrado em Educação, realizada em 2018, pela Universidade Metodista De Piracicaba, com título *As concepções de direitos humanos que fundamentam a educação em direitos humanos*, traz em seu trabalho um panorama histórico dos direitos humanos e educação em direitos humanos, contribuindo para a escrita da parte teórica, uma vez que traz em seu bojo autores que dialogam com o trabalho da pesquisadora, sobretudo, no que diz respeito a violação dos direitos humanos, uma vez que a autora propõe uma crítica aos direitos humanos, já que tem buscado investigar quais são as concepções de direitos humanos subjacentes à EDH na tentativa de estabelecer um olhar crítico sobre os fundamentos que alicerçam a EDH.

Ainda no tocante aos direitos humanos, Cristiane Fernandes Guimaraes (2019), da Universidade de Brasília, em sua Dissertação de Mestrado intitulada *Infância, educação em e para e direitos humanos: a criança como sujeito de direitos*, em que pese tratar-se de uma pesquisa realizada em espaço formal de educação, contribui para uma reflexão sobre as nossas infâncias, sobre as crianças enquanto sujeito de direitos, sobre acolher o/a professor/professora nas suas contradições, fraquezas enquanto sujeitos históricos e em formação que são atores sociais dentro das escolas e que muito mais do que julgar e traçar um perfil, precisamos acolher, trazer novas visões, leituras e contribuições.

Um dos trabalhos que me ajudou bastante na construção da minha dissertação foi *Educação em Direitos Humanos: Perspectivas Decoloniais*, do autor Messias Da Silva Moreira, apresentado a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, no ano de 2019, esse trabalho traz uma crítica excepcional aos ideais tradicionais de direitos

humanos, sob a perspectiva decolonial, contribuindo na minha pesquisa tanto na temática, quando no paradigma, abrindo novos horizontes e novos olhares para repensarmos os direitos humanos enquanto normas. Com base nas discussões da interculturalidade crítica o autor traz importantes referências sobre a efetivação dos Direitos Humanos no Brasil, através da educação, os objetivos traçados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, deve ser orientado pelo Interculturalismo Crítico de forma pedagógica. A Educação em e para os Direitos Humanos é possibilidade clara de estimular a sociedade a criar, mesmo diante da diversidade cultural, a autoidentificação quanto a origem e como produto de uma forma opressora do padrão de poder capitalista, ou seja, europeu, branco, machista, patriarcal, cristianizado e xenofóbico. O contato com os temas voltados aos Direitos Humanos estimula o empoderamento dos educandos, dessa forma culminando na autodeterminação, que é a verdadeira liberdade.

A tese de doutorado de Caroline Felipe Jango da Silva (2018) *Extensão e Diversidade Étnico-Racial no IFSP: Caminhos para Construção de uma Educação Antirracista*, trouxe contribuições ao contextualizar o trabalho de pesquisa desenvolvido na IFSP, acerca da temática educação antirracista, trazendo referenciais teóricos importantes para a pesquisadora. Para a autora, o racismo estrutural e seu desdobramento institucional no espaço educativo é um dos mais graves problemas sociais que desafia a política pública de promoção da igualdade racial no Brasil. Apesar da implementação de uma política de ações afirmativas que vem garantindo o acesso dos estudantes negros e negras nos institutos federais e nas universidades públicas, estas instituições de ensino ainda não conseguiram consolidar uma educação antirracista. A pesquisa da autora objetivou analisar a implementação da política de promoção da diversidade étnico-racial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a partir da dimensão extensionista. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, demonstra que o racismo tem que ser atacado em várias frentes, econômica, política e socialmente, obviamente a instituição sozinha não tem este poder transformador, mas conceber o racismo como um problema de ignorantes, como uma doença ou como algo que o desconecta do aspecto estrutural e coletivo não nos permite avanços. Assim, o trabalho trouxe importantes contribuições para a escrita do meu Relatório de Pesquisa.

A tese de Doutorado de Eliane Almeida de Souza e Cruz (2020) *Pedagogia decolonial antirracista ações pedagógicas para uma construção possível*, apresentada a Universidade federal Rural do Rio de Janeiro, foi outro excelente trabalho que serviu de

base para o estudo da educação antirracista no presente Relatório de Pesquisa. Esse trabalho, muito se aproxima do trabalho que desenvolvi, sobretudo no que diz respeito ao paradigma e as práticas educativas que foram desenvolvidas no *locus* da pesquisa, trazendo importantes contribuições para a pesquisa realizada.

A análise dos trabalhos se mostrou de grande valia para a pesquisa, a variedade analisada dialoga com a proposta de pesquisa sendo norteadoras para auxiliar na busca dos resultados que a pesquisadora esperava encontrar no campo, sendo relevante para o campo científico dada a quantidade de vertentes metodológicas encontradas.

Observa-se que a maioria dos trabalhos não especificam a metodologia, os resumos são superficiais, as introduções não trazem informações relevantes acerca do problema, objetivos, paradigmas, método e resultados. Outros não trazem de forma evidente a pergunta de pesquisa, o que demonstra fragilidade quanto a este ponto. No entanto, a análise individualizada de cada um, em relação aos demais tópicos, foram trazendo à pesquisadora contribuições relevantes.

Verificou-se uma hegemonia dos estudos de corte pós-crítico, com preponderância para os trabalhos que focalizam a análise de conteúdo de Lawrence Bardin. Restando, evidente que o pensamento crítico, está cada vez mais interpelado pelas reflexões pós-críticas. Talvez isso se deva ao aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal.

Por fim, a leitura minuciosa dos trabalhos selecionados direcionaram a pesquisa, sobretudo, no que tange ao desenho metodológico, uma vez que as contribui para que a pesquisadora pudesse pensar o *modus operandi* em campo, como será demonstrado a seguir.

1.2 ABORDAGEM QUALITATIVA E O MÉTODO PESQUISA-PARTICIPANTE EM INVESTIGAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

As pesquisas qualitativas buscam estudar aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Inicialmente foi muito utilizada em estudos nas áreas de Antropologia e

Sociologia. Atualmente, seu campo de atuação tem crescido atingindo as áreas de Psicologia e Educação. De modo geral, é muito utilizada em ciências sociais, uma vez que seu foco é a compreensão e explicação das relações sociais e sua dinâmica.

Dessa maneira, a escolha da abordagem qualitativa se mostrou compatível com a pretensão de pesquisar sobre práticas educativas e direitos humanos nos espaços de educação não formal, dada as características peculiares do espaço, e ainda o fato de se trabalhar com os fenômenos sociais. Para tanto, adotou-se o arcabouço epistemológico e metodológico aplicado no problema de pesquisa, visando a participação dos atores sociais, já que são eles quem constroem os cenários reais do cotidiano.

Minayo (2014, p. 15), argumenta que “[...] o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo”. A abordagem qualitativa pode ser empregada em estudos de aglomerados de grandes dimensões, como demonstrou Minayo (2014). Mas, parece se adaptar melhor a investigações de segmentos e grupos demarcados. Esta abordagem tem em mente consagrar-se ao estudo das relações, das percepções, das representações, das crenças e valores, sob a ótica dos agentes e atores sociais, acerca de suas experiências e vivências em contextos situados, como é o caso do objeto que se pretende pesquisar, uma vez que os participantes, da pesquisa, sejam os colaboradores da casa, sejam os egressos, trazem em suas histórias, marcadas pelas vivências com crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social, cuja pesquisa trará benefícios e visibilidade ao espaço pesquisado, desenvolvendo e valores e fortalecendo atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos.

Desse modo, a pesquisa desenvolvida utilizou a abordagem qualitativa, tal como caracterizada por Minayo (2014). O objetivo é promover uma aproximação entre sujeito e objeto, buscando uma implicação real do pesquisador com o fenômeno estudado em seu *locus* de pesquisa, visando a construção do conhecimento de maneira dinâmica e interativa.

De acordo com Creswell (2014, p.48), a pesquisa qualitativa é pensada metaforicamente como um tecido intricado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas, e várias misturas de material. Este tecido não é explicado com facilidade ou de forma simples, com o tear em que o tecido é produzido os pressupostos gerais e as estruturas interpretativas sustentam a pesquisa qualitativa. O autor ainda pontua que:

A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação

dos dados, apresentando algumas características, a saber: o plano de pesquisa não pode ser rígido e prescritivo; os pesquisadores coletam os dados no local onde os participantes vivenciam a questão ou problema estudado; os pesquisadores utilizam diversas fontes, realizando a coleta dos dados pessoalmente por intermédio de exame de documentos, observações, entrevistas; o processo de análise dos dados é indutivo; o pesquisador considera os significados atribuídos pelos participantes ao problema de pesquisa; enfim, é uma pesquisa interpretativa na qual o pesquisador explicita seus valores, dividindo experiências com os participantes (CRESWELL, 2014, 48).

Essa modalidade de pesquisa volta-se a fenômenos de caráter sociocultural, buscando responder a questões muito particulares do processo interacional estabelecido. Ela se ocupa em investigar significados construídos e desconstruídos por processos históricos, políticos ou econômicos, perfazendo contornos diferenciados da pesquisa quantitativa, conforme bem demonstrado por Minayo:

O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Por isso não existe um *contiuum* entre abordagem quantitativa e qualitativa, como muita gente propõe, colocando uma hierarquia em que as pesquisas quantitativas ocupariam um primeiro lugar, sendo ‘objetivas e científicas’. E as qualitativas ficariam no final da escala, ocupando um lugar auxiliar e exploratório, sendo ‘subjetivas e impressionistas’. (MINAYO; DESLANDES E GOMES, 2015, p. 21).

A pesquisa qualitativa e quantitativa são elos distintos de análise do fenômeno na investigação científica; em alguns casos, esses aspectos podem compor um enfoque híbrido, se necessário à captação da realidade. Desse modo, a pesquisa quantitativa utiliza a linguagem estatística para interpretar seus objetos; já a qualitativa o faz pela interpretação hermenêutica, descrita por Martins e Bicudo (2006) como interpretação que visa um rigor “empirista” de descrição da realidade; uma maneira de o pesquisador preservar a linguagem usada pelo grupo, trazendo-a para o texto em seu sentido/uso literal.

Diante das muitas opções apresentadas pela investigação qualitativa, a Investigação Ação Participante foi escolhida como opção metodológica na construção desta pesquisa em educação em direitos humanos, tal opção se deu em razão do *locus* e dos participantes da pesquisa, uma vez que, em que pese a pesquisa participante, ser vista por muitos pesquisadores como uma modalidade de pesquisa ação, estudos demonstram que não se pode falar de uma única vertente de pesquisa participante, uma vez que ela abrange

uma variedade de propostas proporcionais à variedade de projetos desenvolvidos em diversos contextos e sociedades.

Michel Thiollent (1999), autor de referência no debate sobre metodologias qualitativas em ciências humanas, faz a distinção entre pesquisa participante e pesquisa-ação, valendo-se desta identificação da pesquisa participante com o modelo da observação participante praticado nas experiências inaugurais da investigação antropológica e etnográfica. Assim, se, por um lado, a pesquisa-ação constitui-se num tipo de pesquisa participante porque, em alguma medida, se serve da observação participante “associada à ação cultural, educacional, organizacional, política ou outra”, por outro, dela se separa quando focaliza “a ação planejada, de uma intervenção com mudanças dentro da situação investigada”, priorizando a participação do polo pesquisado (THIOLLENT, 1999, pp. 83-84). Este argumento confina a pesquisa participante à esfera da observação participante que, para este autor, tratava de criar e “aperfeiçoar” os dispositivos que facilitam a inserção do pesquisador no cotidiano habitual dos grupos pesquisados, com a finalidade de “observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos” (THIOLLENT, 1999, p. 83).

Decerto, neste tipo de investigação, é necessário que haja uma implicação dos atores sociais, com tal grau de comprometimento, que eles se tornam sujeitos partícipes do próprio ato de pesquisar. O principal desafio epistemológico, dentro de uma proposta de pesquisa participante, é o fato de não se poder separar, hierarquicamente, o sujeito pesquisador, proponente da pesquisa, dos demais sujeitos que participam do estudo; criando-se um contexto de relações horizontalizadas. Nesta categoria de pesquisa, todos os envolvidos têm o status de pesquisadores (THIOLLENT, 1999; BRANDÃO, 1988) pois têm um papel ativo no processo de compreensão, análise e crítica, tanto da realidade estudada quanto da própria pesquisa em si.

Além de ser um tipo de pesquisa voltada para Educação, a Pesquisa Participante, também tem uma vertente sociológica, tendo seu conceito como investigação-ação-participante, conceito cunhado pelo colombiano Orlando Fals Borda (1990), que postulou o método do "estudo-ação" como práxis perante os problemas derivados da dependência da ação imperialista e da exploração oligárquica. Fals Borda propõe uma postura de devolução do conhecimento aos grupos que deram origem a esse conhecimento. Isso exige que o pesquisador se envolva como agente no processo que estuda, já que tomou uma decisão em favor de determinadas alternativas, aprendendo assim não apenas por meio da

observação, mas do próprio trabalho com as pessoas com quem se identifica (FALS BORDA, 1990).

Para o autor, a pesquisa deve afirmar e legitimar o conhecimento comum das camadas de base da sociedade, impulsionando da mesma forma o valor pessoal e social dos membros de setores geralmente excluídos ou marginalizados, tanto do contexto da sociedade em geral quanto da produção de conhecimentos (FALS BORDA, 1990).

Ao demonstrar empiricamente e com o rigor metodológico científico que os saberes comuns derivados das práticas cotidianas dos participantes também possuíam validade e podiam contribuir à solução de problemas cotidianos ou sociais, esperava-se colaborar para o rompimento de processos de dominação e opressão entre classes.

Nesse sentido, Orlando Fals Borda (1978), assevera que o conhecimento científico como construção social servia à manutenção do poder das classes dominantes e à sua consequente opressão sobre as classes de base.

As primeiras origens e influências da pesquisa participante remontam à década de sessenta do século XX e se relacionam às ideias e às ações de educação libertadora de Paulo Freire, mais especificamente aos trabalhos que realizou no nordeste do Brasil, tendo posteriormente desenvolvido também trabalhos semelhantes em outros países da América Latina e África. Tais projetos concebiam a educação como uma atividade que segundo Gajardo (1987, p. 22),

[...] possibilita aos grupos menos privilegiados compreender e interpretar a racionalidade e o funcionamento dos sistemas de dominação social e adquirir os conhecimentos apropriados para melhorar seu nível de informação e capacidade de movimento.

É justamente nesse contexto que se pretende pesquisar, levando-se em consideração a vivência dos abrigados e colaboradores, bem como a atual situação em que vivem os egressos, que os coloca em situação de vulnerabilidade social e ainda levando-se conta o grau de conhecimento dos gestores e educadores da casa de acolhimento e consideração as suas concepções acerca da temática direitos humanos e educação antirracista.

Se o termo pesquisa participante pode abrigar o plural e o diverso que a compõem é porque pode abrigar a diversidade e a pluralidade de modos de viver e pensar a alteridade e a auto-reflexão na produção do conhecimento sobre a diversidade humana.

As relações sociais não são consideradas lineares, mas caracterizadas por conflitos e contradições. Os participantes da pesquisa criam suas realidades, não são passivamente

determinados por elas, ou seja, são autores de suas ações. Sendo assim, existe uma preocupação sobre como as pessoas veem a si mesmo, suas experiências, subjetividades.

O pesquisador não tem ideias pré-concebidas nem direciona a investigação para comprovar as hipóteses definidas a priori.

De acordo com Longarezi e Silva, 2013, a pesquisa participante surge então como uma ciência crítica que buscava soerguer culturas e saberes populares que fossem questionadores da ordem social e dos modelos positivistas de produção de conhecimento. A finalidade era não se restringir a apenas solucionar problemas práticos do cotidiano das comunidades ou mobilizar os participantes politicamente, mas também produzir conhecimentos mediante a vinculação da pesquisa com as ações sociais e políticas desenvolvidas pelos grupos e pelas organizações sociais (GAJARDO, 1987), demarcando efetivamente a divisão entre ciência dominante e ciência popular e vinculando a participação da pesquisa em causas políticas.

Como instrumento de intervenção foram realizados círculos virtuais, inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, no qual o diálogo horizontalizado é fundamental, pois fundado na tensão dialética entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular favorecendo uma compreensão do que fora investigado em campo.

Desse modo, conforme preleciona Fals Borda (1990, p. 50), resta evidenciado que na pesquisa participante as tarefas são realizadas coletivamente envolvendo a participação de todos, a produção do conhecimento visa à formulação de consensos coletivos como mecanismo para a produção de um “[...] conhecimento genuíno a partir dos grupos de base, para que eles possam entender melhor os seus problemas e agir em defesa de seus interesses”.

Assim, os participantes adquirem maior consciência de sua condição de sujeitos históricos, capazes de se organizarem como coletividade na reivindicação de seus direitos e interesses, transformando a realidade em que vivem por meio da organização e ação política, tornando-se sujeitos de direitos e transformando outros sujeitos.

Nesse sentido, defende-se a ideia de que a pesquisa participante atrelada a abordagem qualitativa, comporta uma dimensão ontológica crítica no processo de produção de conhecimento, na medida em que busca denunciar e anunciar as contradições existentes na sociedade capitalista, as suas formas históricas de desigualdade social, tornando conhecida a versão dos sujeitos comuns e abrindo espaço para que

estes participem dessa produção, valendo-se do direito que têm sobre ela para fortalecer as suas demandas, reivindicações e cultura. A esse respeito, destaca Demo que a:

Pesquisa Participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados. (DEMO, 2008, p. 8).

A investigação-ação-participante não visa estudar os subalternos, mas com os subalternos. Para Fals Borda, em qualquer projeto de pesquisa ou trabalho político, o conhecimento próprio de cada pessoa e comunidade deve ser considerado como um elemento central.

1.3 O PARADIGMA DECOLONIAL COMO BASE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA

A sociedade de hoje é fruto de históricas transformações vividas pelos paradigmas da ciência. Assim como a história da humanidade, a ciência também é um processo dinâmico e inacabado que promove constantes mudanças de valores, crenças, conceitos e ideias.

Para Vasconcellos (2002), a palavra paradigma tem sua origem do grego *parádeima*, que significa modelo ou padrão. Assim sendo, o homem lê o mundo conforme seus paradigmas e consegue, com essa “lente”, distinguir o certo e o errado, ou ainda, saber o que é cientificamente aceito ou não pela comunidade. Os paradigmas sempre orientaram nossas escolhas, nossos olhares.

Minayo (2014), assevera que a metodologia de pesquisa nas ciências sociais está alicerçada em 5 (cinco) vertentes, quais sejam:

- 1) o contexto histórico, marcado pela provisoriedade, dinâmica e especificidade do espaço-tempo;
- 2) a consciência histórica através da qual os seres humanos, individual ou em forma de grupos ou sociedades, organizam as estruturas sociais baseadas nos significados e intenções;
- 3) há uma identidade entre o investigador e os seres humanos com os quais se realiza a pesquisa que os tornam imbricados e comprometidos mutuamente;
- 4) a visão de mundo, a ideologia, é parte intrínseca e extrínseca “está implicada em todo processo de conhecimento, desde a concepção do

objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação” (MINAYO, 2020, p. 14);

5) é essencialmente qualitativa, pois aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações. (MINAYO, 2020, p. 14).

É nessa perspectiva, que a pesquisadora elegeu o paradigma decolonial, para embasar e estruturar sua pesquisa, levando-se em consideração sua ideia de mundo, seu lugar de fala e a temática direitos humanos e educação antirracista, uma vez que sua pesquisa será realizada em um espaço não formal de educação envolvendo um público que vive em situação de vulnerabilidade social, marcado por uma história de vida carregada de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, contrariando assim, o quanto disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente, Declaração Universal de Direitos Humanos e outros diplomas legais relacionados à matéria.

Nos estudos acerca do paradigma em questão, encontrei a obra do cubano José Martí (1853-1895), que trabalhou com base na justiça social para as massas populares e no pensamento da unidade dos povos latino-americanos – “Nuestra América”. Em tal rumo, cheguei ao grupo Modernidade e Colonialidade, formado por intelectuais latino-americanos contrários à cultura eurocêntrica, logo, anticolonial, anticapitalista, antirracista, antipatriarcal, anti-imperialista. O coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI. Em pesquisas desse coletivo, Frantz Fanon (1925-1961), que nasceu na Martinica, é considerado um dos precursores do pensamento decolonial. No âmbito do Coletivo, destaca-se ainda Aníbal Quijano (1928-2018), sociólogo e pensador humanista peruano, conhecido por ter desenvolvido o conceito de “colonialidade do poder”.

Embora existam inúmeros estudiosos acerca do paradigma, a pesquisa não dá conta de estudar a fundo o propósito de todos, apenas utilizando-os como referência para a escrita do trabalho.

1.3.1 Entendendo a Decolonialidade

É importante trazer à tona o conceito de decolonialidade, o qual emerge a partir de alguns teóricos latino-americanos de diversas áreas de conhecimentos, conhecidos como intelectuais decoloniais. Nesse grupo, destacam-se o filósofo argentino Enrique Dussel; o sociólogo peruano Aníbal Quijano; o teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo; o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel; a linguista norte-americana

radicada no Equador Catherine Walsh; o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, os quais vêm sendo estudados no Brasil, em diálogo com pesquisas na área da Educação, especialmente aqueles relacionados à questão da diferença (OLIVEIRA, 2018).

O termo decolonial traduz uma perspectiva teórica que expressa e faz referência às possibilidades de um pensamento crítico, em contraponto à subalternidade produzida na modernidade capitalista. Denota uma tentativa de reconstrução do pensamento pela via da criticidade, como força política que se contrapõe às tendências dominantes no mundo acadêmico (OLIVEIRA, 2018).

Por essa via, não há salvadores para libertar-nos da exploração capitalista, mas um processo de organização e conscientização que se faz no coletivo. Oliveira (2018) conceitua o termo decolonial ajudando-nos a compreender os mecanismos que movem a história: de um lado, a exploração econômica e, do outro, a dominação política. Em ambas as dimensões, a população negra brasileira foi sendo relegada, marginalizada pela lógica dominante de uma sociedade classista, que, no decorrer da história, não proveu condições favoráveis à classe subalternizada, produzindo desigualdades sociais, cuja raiz está na desigualdade racial. Para Oliveira e Candau (2010, p. 16), nos últimos anos, a busca por construção de “[...] processos educativos culturalmente referenciados [...]” no campo das relações raciais tem se projetado nos espaços acadêmicos. Transcorrendo a partir das lutas dos movimentos sociais, tais processos relacionam-se com a problemática das relações raciais e diferenças culturais, interferindo nas políticas públicas e em ações governamentais.

A busca dos estudiosos do decolonialismo é por construir um “[...] projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 16). Desse modo, a partir de suas formulações teóricas, constroem processos educacionais baseados em noções da pedagogia decolonial. Congregam os conceitos de colonialidade e modernidade e formulam a concepção de educação decolonial. Nessa perspectiva, tais estudos defendem que:

[...] colonialismo é mais do que uma imposição política [...] chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias [...]. [Apesar de ter chegado ao fim], [...] as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18-19).

Romper com conhecimentos e saberes sedimentados no ideário eurocêntrico, que possuem séculos de existência, que de forma científica e metodológica explicam as principais questões da vida, seja pelo viés humano, social ou quaisquer outros ramos do conhecimento científico racional ou fenomenológico, não é algo fácil de ser realizado, sobretudo, por se tratar de conhecimentos alicerçados em epistemologias e filosofias amplamente aceitas e afirmadas como verdades fundantes.

Desse modo, necessária se faz a desconstrução desses saberes historicamente construídos, em um processo que parte da estrutura existente, do real, do concreto, da realidade objetiva, de uma totalidade histórico-social vigente, buscando compreender as subjetividades e intencionalidades que foram motivos e incentivos para se consubstanciar os movimentos epistêmicos que possuem sua gênese no ideário eurocêntrico, que ensinaram o panorama atual da sociedade, especificamente, e não menos complexo, no que tange às relações de poder apresentadas na atual sociedade brasileira, subalterna, mestiça, latina, patriarcal, cristianizada, preconceituosa, racista, LGBTfóbica e xenofóbica.

A abordagem dos direitos humanos e educação antirracista, visando o decolonialismo do poder e do campo do saber é o caminho que esta pesquisa buscou na intenção de prestigiar as ecologias dos saberes que se desenvolvem no *locus* de enunciação do Brasil, da América do Sul, da América Latina, da África e outros locais que sofrem com a racialização, a xenofobia, o sexismo e demais tipos de violências e opressões, todavia, que se posicionam como movimento de resistência contra-hegemônico através das diversas expressões culturais desenvolvidas nesses *locus*, ou seja, os saberes desenvolvidos no Sul não geográfico, mas no Sul que representa todos aqueles que foram oprimidos, desfavorecidos, violentados e excluídos pelo poder colonizador europeu durante os processos de colonização que começou com a saída dos países europeus, precisamente em 1492, quando chega onde hoje se chama América Central, a procura de novos mercados, novas fontes de riquezas, a qual se baseou todo o processo colonizador de exploração e subjugação daqueles que sequer puderam se defender, sequer sabia que tinha que se defender.

Uma pesquisa fundada no paradigma decolonial se tem como base a história dos povos e culturas subalternizadas por meio de relações de poder estabelecidas sob princípios epistemológicos e científicos fortemente identificados com a modernidade europeia, o que se pretende com a decolonialidade é justamente romper com essa relação de poder, é ser

mais um na posição de resistência ou de insurgência em face do poder eurocêntrico imposto a todas e todos que buscam um espaço de fala no templo do saber, a academia.

A epistemologia utilizada é o esforço de se posicionar como um movimento contra a supremacia europeia no campo do saber acadêmico e visa prezar pelo conhecimento científico ou empírico desenvolvido pelas classes subalternas, no seio das comunidades locais, nas instituições de ensino básico até as Universidades; reconhecer a importância da cultura cabocla, crioula, mestiça, indígena, quilombola e outras desenvolvidas em cada locus de enunciação. Na busca de melhorar esse entendimento, Homi K. Bhabha (2010) na obra *O Local da Cultura* entre outras explicações aduz que:

O sujeito da enunciação, que não é representado no enunciado, mas que é o reconhecimento de sua incrustação e interpelação discursiva, sua posicionalidade cultural, sua referência a um tempo presente e a um espaço específico. (BHABHA, 2010, p. 76).

No presente trabalho, pretendeu-se trazer para o diálogo científico, essas intencionalidades “outras”, a construção do conhecimento a partir das expressões culturais oriundas dos diversos locais que são (des)considerados como possuidores de saberes. Esses que são provenientes da oralidade dos ancestrais indígenas, da diáspora africana, do oriente, da mestiçagem, da metafísica, do empirismo e de outros saberes subalternos, denominados “não científicos”. Pois, nos conhecimentos trazidos pelas epistemologias eurocêntricas esses “outros” não se reconhecem, não são representados, são esquecidos, são apagados, “branqueados”, homogeneizados. E quando são representados pelos outros do hemisfério norte (europeu e/ou norte-americano), são denominados subdesenvolvidos, preguiçosos, não cristãos, irracionais, colonizados, escravos (mão de obra “barata” e/ou desqualificada), subalternos, aculturados e outras violências epistêmicas e simbólicas.

Importante destacar que Colonialidade é diferente de Colonialismo, pois este é uma estrutura de dominação e exploração onde o controle e autoridade política se dá pela relação metrópole-colônia, sobre recurso de produção e do trabalho de uma determinada população, assim sendo, um povo de identidade étnica diferente domina o outro, explora seus recursos e os destinam a outros povos, visando assim o mercantilismo e a concentração de riquezas em outra sede territorial. A colonialidade é o produto dessa estrutura, é consequência dessa relação de poder, é a reprodução dessas práticas, mesmo supostas independências como afirma alguns célebres estudiosos, dentre eles, Homi Bhabha, Franz Fanon, Quijano, dentre outros.

Para Quijano (2002), a colonialidade do poder refere-se a um padrão global de poder que surgiu com a colonização da América. Esse padrão consiste na articulação entre:

1) a ideia de ‘raça’ como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade / intersubjetividade, em particular, no modo de produzir conhecimento. (QUIJANO, 2002, p. 4).

Para Quijano (2008), tal padrão global baseia-se numa classificação hierárquica, sustentada pela ideia de “raça”. Essa ideia é configurada pelas relações e práticas sociais do poder estabelecido, em que as gentes da América Latina, chamadas não europeus, são consideradas diferentes. Essa diferença se manifesta biologicamente e, especialmente, pertence a um nível inferior de humanos, em relação ao restante das pessoas do mundo.

Quijano (1992) argumenta que tais ideias constroem as imagens, valores, atitudes e práticas sociais inerentes às relações que moldam profundamente e de forma duradoura um complexo cultural. Segundo o autor, esse complexo cultural é conhecido como racismo.

Fanon (2008, p. 26), por sua vez afirma que a decolonização não “[...] se dará de forma mágica” ou “em um entendimento amigável”, a decolonização é um processo histórico, refere-se “à subversão necessária aos dominados para levantarem-se na história.” Ainda segundo o autor, “as massas famintas e depauperadas têm a intuição de que sua liberdade só ocorrerá pela força, porque é assim que as tratam o ocupante.”

Diante do contexto posto, entendo como a colonialidade do poder, do saber e do ser, nos movimenta e nos orienta. Neste seguimento, concordo com Catherine Walsh (2012, p. 15- 16), que o pensamento decolonial “*ha asumido el reto de construir atajos que inspiran la rebeldía y la desobediencia.*”²

Segundo Mignolo (2008), os saberes dos povos da periferia do sistema-mundo moderno/colonial são tratados como saberes subalternos: conhecimentos indígenas, camponeses, populares e tradicionais. Catherine Walsch por sua vez, considera que a colonialidade do saber

[...] no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual. (WALSH, 2007, p. 104).

² “assumiu o desafio de construir atalhos que inspiram rebelião e desobediência”

É imprescindível romper com os laços da colonialidade, uma vez que essa se apresenta como um processo arbitrário de dominação/exploração no qual o ideário colonial penetra as estruturas sociais tanto na dimensão objetiva quanto na dimensão subjetiva dos povos subjugados.

A utilização da palavra “decolonial” aparece nas reflexões do Grupo modernidade/colonialidade/decolonialidade como um instrumento político, epistemológico e social de construção de instituições e relações sociais marcadas pela superação das lógicas opressoras que almejam uma geopolítica mundial perversa e desigual. Além disso, o conceito “decolonial” insere-se em outra genealogia de pensamento, sendo o constitutivo diferencial desse grupo. Conforme Mignolo, sem a desobediência epistêmica “não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocêntricos, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares” (MIGNOLO, 2008, p. 288).

Nessa direção, a opção decolonial “significa pensar a partir da exterioridade e em posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (MIGNOLO, 2008, p. 304). A tarefa decolonial consiste em pensar a partir de outras línguas, de outra gramática, e categorias de pensamento que estão para além dos pensamentos ocidentais dominadores. O exercício do “aprender a desaprender, e aprender a reaprender” (MIGNOLO, 2008, p. 305) é constante nesse trabalho.

A opção decolonial é fundante para a construção de projetos decoloniais. Os projetos decoloniais não se encontram prontos; estão sendo forjados através das localidades. Esses projetos não almejam substituir modelos de sociedades e sim coexistirem com os já existentes, porém de uma forma outra que não subalternize os povos, ao contrário, que os liberta da dominação do padrão mundial de poder eurocêntrico.

Desse modo, os projetos decoloniais caminham para a valorização das identidades que foram subalternizadas, sob a justificativa do desenvolvimento e da democracia universais apregoados pelo projeto moderno de salvação da humanidade. Dessa forma, tais projetos revelam a face oculta da modernidade, ou seja, a colonialidade.

A palavra “decolonial” não pode ser confundida com “descolonização”. Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu

turno, a ideia de decolonialidade indica o contrário e procura superar a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder.

De acordo a Walsh:

Suprimir o ‘s’ e nomear ‘decolonial’ não é promover um anglicismo. Pelo contrário, é marcar uma distinção com o significado em castelhano do ‘des’. Não pretendendo simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial; é dizer, passar de um momento colonial a um não colonial, como que fora possível que seus padrões e impressões deixem de existir. A intenção, melhor, é apontar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínua – de transgredir, intervir, insurgir e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo na qual podemos identificar, visibilizar e incentivar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas. (WALSH, 2009, p. 15-16, tradução nossa).

Para os autores que sustentam a necessidade de utilização da expressão “decolonial”, como Catherine Walsh (2009a), o prefixo “des” indicaria que os objetivos dessa corrente estariam sintetizados somente por meio da suplantação do colonialismo. Entretanto, no sentido político e estratégico, reconhece-se que a utilização do termo “descolonial” é mais usada nos artigos científicos traduzidos para o português de autores que utilizam o termo “descolonização” não como simples superação do colonialismo, mas como condensação de uma ferramenta política, epistemológica e social de construção de instituições e relações sociais realmente pautadas pela superação das opressões e das estruturas que conformam uma geopolítica mundial extremamente desigual.

O paradigma decolonial está vinculada com uma pesquisa investigação-ação-participante, segundo Fals Borda (1990), que visa, por meio do diálogo simétrico ou equivalente entre pesquisador e participantes, a reflexão, a consciência coletiva e a práxis transformadora.

Desse modo, a pesquisa partindo desse pressuposto metodológico, abre espaço para que novos olhares, permite uma construção com os oprimidos e contribui para formação de sujeitos da pesquisa, incluindo pesquisados, pesquisadoras e público envolvido.

1.4 DISPOSITIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Como dito, a pesquisa participante requer um grau de participação e envolvimento dos sujeitos de tal forma que todos assumam, de algum modo, um lugar de protagonismo ao longo do desenvolvimento do estudo.

Para tanto, na busca de alcançar e construir os resultados que se espera na pesquisa foi necessário a escolha de um método, valendo-se aqui dos conceitos de Edgar Morin acerca do método, o mesmo nos ensina que:

Método é, portanto, aquilo que serve para aprender e, ao mesmo tempo, é aprendizagem. É aquilo que nos permite conhecer o conhecimento. [...] O método é o que ensina a aprender. É uma viagem que não se inicia com um método; inicia-se com a busca do método. (MORIN, 2005, p. 29).

Em que pese se possa, antecipadamente, iniciar uma busca do percurso metodológico, este poderá alterar-se durante o percurso, nos momentos de aproximação e inserção no *lócus* de pesquisa, de interação com seus participantes.

Na busca de um método para construir os dados da pesquisa, fora eleito pela pesquisadora a pesquisa participante, e como dispositivo de intervenção e análise elegemos os Círculos de Cultura de Paulo Freire (1991), uma vez que os Círculos de Cultura estão amparados em uma proposta pedagógica, cujo caráter radicalmente democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Entretanto, o contexto da pesquisa, não nos permitiu a utilização do dispositivo, servindo o mesmo âncora, inspiração para a realização/adaptação do dispositivo, para círculos virtuais, em razão da pandemia que no momento da pesquisa ainda estava presente no nosso país.

A ampliação do olhar sobre a realidade com amparo na ação-reflexão-ação, e, o desenvolvimento de uma consciência crítica que surge da problematização, permitem que homens e mulheres se percebam sujeitos de direitos, o que implica a esperança de que, nesse encontro pedagógico, sejam vislumbradas formas de pensar um mundo melhor para todos.

Para Freire, 2002, p. 132, o ser humano deve ser entendido “[...] como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade” e produzindo cultura. O que significa dizer que a realidade se constitui a partir das condições materiais da

existência e deve ser apreendida como um processo que se dá em cada momento histórico, sendo por isso complexa e dinâmica, contraditória e inacabada. E, o mais importante, que pode ser pensada e vivida de outro modo pela transformação da base material e subjetiva no movimento da prática social.

A promoção de direitos humanos e educação antirracista, visa a conscientização individual e coletiva de responsabilidades e de direitos, assim, os dispositivos da transformação dos indivíduos socialmente inseridos no contexto da pesquisa, ampliando sua capacidade de compreensão.

Nesse diapasão, o dispositivo *círculo de cultura de Paulo Freire*, como inspiração para os círculos virtuais, se mostrou adequado para a construção dos dados necessários para a pesquisa, uma vez que trata-se de um dispositivo de pesquisa, intervenção e análise de dados, logo, a sua utilização traz resultados completos e significativos, uma vez que se apresenta como espaço de diálogo entre os participantes, visando à produção de conhecimento e aprendizagem, além de dialogar com o tipo de pesquisa escolhido, qual seja a pesquisa ação participante.

Outrossim, em que pese os Círculos de Cultura serem realizados de modo presencial, o momento atual o qual estamos vivendo, não nos permitiu a realização de encontros presenciais, o que nos fez adequar o campo para círculos virtuais, cujos resultados foram surpreendentes.

De acordo com Francisca Silva, Hostina Nascimento e Francisco Costa (2017, p. 317) o círculo de cultura é um espaço de circulação, horizontalidade dos saberes” e envolve “o cenário, o espaço de encontro, a ação-reflexão-ação, a aprendizagem criativa, a reinvenção e a problematização”, assim, os encontros consistem na promoção do diálogo coletivo, onde se preza pelo livre debate, pela agência/participação, interação e ausência de hierarquizações, por meio de uma programação concebida a partir de temas geradores oriundos do cotidiano e das vivências dos sujeitos, que atuam como fios condutores. Os círculos virtuais seguiram essa mesma ideia, e atingiram os objetivos propostos na pesquisa.

Para sistematizar a aplicação do dispositivo, inicialmente fora utilizado o uso de conversação, como forma de mediar o diálogo entre pesquisadora e participante da pesquisa. A ideia inicial era aplicar um questionário introdutório a fim de conhecer o perfil dos indivíduos que iriam participar dos Círculos. Os círculos foram pensados para serem

realizados através de seis encontros temáticos, quinzenalmente, os encontros foram *on line*, gravados com anuência dos participantes, e posteriormente transcritos.

Nesse ínterim, a pesquisa participante já selecionada como meio para alcançar os objetivos que esperados com a pesquisa acerca da concepção dos direitos humanos e educação antirracista, em espaço não formal de educação, trouxe uma maior aproximação entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado, buscando alcançar os objetivos específicos da investigação e as dimensões da educação em direitos humanos propostas no PNEDH.

A pesquisadora ao longo da pesquisa anotou os dados de cada participante e como técnica de análise utilizamos também os círculo virtuais temáticos, pautada em etapas claramente delimitadas, cujos resultados na seleção de categorias inferidas e interpretadas, e posteriormente relacionadas com o referencial documental e teórico sustentou a pesquisa.

Desse modo, conclui-se que a associação de elementos metodológicos aqui proposto viabilizou o trabalho da pesquisadora, de modo que conseguiu juntamente com os participantes da pesquisa construir um nível aberto e flexível de debate, extraindo significados e estruturando conceitos sobre as representações externadas acerca da temática direitos humanos e educação antirracista de maneira substancial.

Quadro 2 -Síntese dos objetivos e dispositivos deste trabalho

OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	DISPOSITIVOS	REALIZAÇÃO
Mapear as práticas educativas em direitos humanos em espaço de educação não formal.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Revisão Sistemática da Literatura ➤ Diário de campo ➤ Análise Documental 	07/2021 a 09/2021
Registrar as concepções e percepções dos participantes acerca da educação em direitos humanos para crianças e adolescentes.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Roda de Conversa ➤ Diário de campo ➤ Círculo Virtuais Temáticos 	07/2021 a 09/2021
Analisar as concepções e práticas educativas em direitos humanos em espaço de educação não formal para crianças e adolescentes.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise Documental ➤ Escrita do Relatório de Pesquisa para defesa. 	07/2021 a 09/2021
OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO	DISPOSITIVOS	REALIZAÇÃO
Elaborar um referencial educativo com mediação da OAB Subseção Jacobina para implementação de ações sociais e educacionais fundadas nos pressupostos de práticas de educação na perspectiva dos direitos humanos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisa bibliográfica ➤ Diário de campo ➤ Análise Documental ➤ Círculos Virtuais Temáticos 	07/2021 a 09/2021

Fortalecer/consolidar práticas educativas que promovam a garantia dos direitos humanos na vida dos indivíduos que vivem em situação de vulnerabilidade social	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diário de campo ➤ Análise Documental ➤ Círculos Virtuais Temáticos 	07/2021 a 09/2021
---	--	-------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

1.5 LOCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A definição do *locus*, não se deu de forma despretensiosa, se deu em razão do engajamento profissional da pesquisadora, que em razão de atuar como advogada de Direito de Família, conheceu o *locus*, através da inúmeras atuações em processos de adoção envolvendo crianças que residiam na instituição.

É importante salientar que por questões legais e éticas, dada a essencialidade do objeto desta pesquisa, bem como o público de crianças e adolescentes residentes no *locus*, não está nos objetivos desta pesquisa: o trabalho direto com as crianças e adolescentes nem a identificação de casos de violação de direitos humanos ocorridos. É certo que as crianças e adolescentes estarão envolvidas de algum modo na pesquisa, até porque são atores do espaço, e são receptores das práticas desenvolvidas no ambiente, logo serão beneficiados com os resultados que se pretende com a pesquisa à medida que as práticas educativas relacionadas a direitos humanos e educação antirracista sejam aplicadas no *locus*.

1.5.1 Locus

Localizado em Jacobina /Ba, no Bairro da Caeira, o *locus* de pesquisa Criada pela Lei Municipal nº 154/1992, a casa de acolhimento *Construindo o Amanhã*, foi fundada e, 23 de março de 1992, inscrita no CNPJ. 63090724/0001-93, situada na Rua Juscelino Kubitschek s/n, Caeira, Jacobina/Ba. Trata-se de uma associação civil de assistência social (entidade filantrópica), sem fins lucrativos.

Imagem 1 – Locus



Fonte: Google maps satélite - <https://www.google.com/maps/@-11.1760831, 2020>.

A entidade tem por finalidade amparar de forma permanente e gratuita em caráter transitório e de urgência crianças e adolescentes em situação de risco social, por intermédio da promoção moral, social, sem distinção de raça, cor, gênero, orientação sexual, credo religioso, ideologia política ou de qualquer forma de discriminação.

A instituição *Construindo o Amanhã* tem por objetivos a preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar; integração da criança/adolescente em família substituta, quando esgotados os meios de manutenção na família natural; atendimento personalizados e em pequenos grupos; desenvolvimento de atividades em regime de coeducação; participação na vida da comunidade local; preparação gradativa para o desligamento e participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

A história da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil tem repercussões importantes até os dias de hoje. De acordo com Rizzini (2004, p. 13), a análise da documentação histórica sobre a assistência à infância dos séculos XIX e XX revela que as crianças nascidas em situação de pobreza e/ou em famílias com dificuldades de criarem seus filhos tinham um destino quase certo quando buscavam apoio do Estado: o de serem encaminhadas para instituições como se fossem órfãs ou abandonadas. O atendimento institucional sofreu mudanças significativas na história recente, particularmente no período que sucedeu a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho

de 1990). No entanto, muitos de seus desdobramentos são ainda marcados por ideias e práticas do passado.

Em que pese a mudança de nomenclatura no Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, os abrigos, atualmente denominados de acolhimento institucional (Lei nº 12.010, de 3 de agosto 2009), é comum encontrarmos conceito de abrigos nos mais variados teóricos, notadamente nos escritos anteriores a 2009.

De acordo Silva (2006, p. 20), “os abrigos são instituições que devem acolher crianças e adolescentes desacompanhados de seus familiares, o que pressupõe regularidade nos serviços oferecidos e devem atendê-los sob a guarda dos dirigentes institucionais, sendo os mesmos reconhecidos como guardião”.

É nesse contexto de atuação que a instituição funciona, visando atender as crianças/adolescentes vítimas de negligência familiar que são levadas através do Conselho Tutelar³, com intuito de acolhê-las, protegê-las e minimizar os efeitos da violação dos direitos humanos desses indivíduos.

Com capacidade para atender 20 crianças/adolescentes; às vezes, em razão de necessidade extrema comporta uma quantidade maior. Atualmente a instituição conta com 20 crianças/adolescentes, sendo a mais jovem um bebê de sete meses, filho de uma interna de 12 anos, e a mais velha conta com 17 anos de idade.

Os direitos fundamentais das crianças e adolescentes são embasados pelo ECA e pela Constituição Federal de 1988. O ECA, veio garantir, de forma extraordinária, os direitos das crianças e adolescentes, que pela primeira vez estariam sendo consideradas como sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento protegidos pelo Estado, família e comunidade (BRASIL, 1990). O Estatuto traz para a seara de debate o direito ao afeto, ao brincar, ao respeito, à liberdade. É desafiador garantir tais direitos em um país marcado pela cultura escravocrata, pelo machismo, pelo coronelismo.

De acordo com o ECA, em seu art. 2º “Considera-se criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

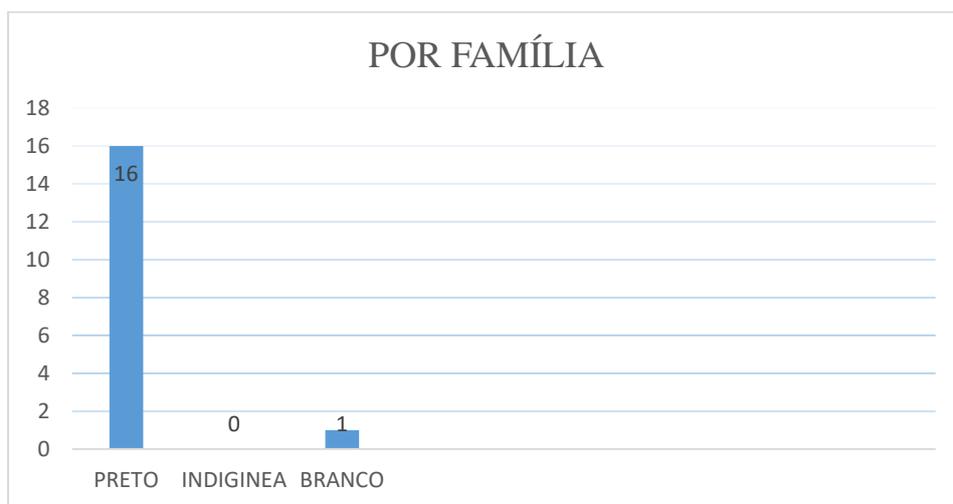
O Estatuto da Criança e do Adolescente abriu caminho para se pensar a infância e seus direitos por uma nova ótica. Além de garantir a proteção integral e a prioridade

³ Aos Conselhos Tutelares caberá o atendimento de crianças e adolescentes e suas famílias nas hipóteses de ameaça ou violação de direitos previstas no artigo 98 do Eca, aplicando as medidas de proteção, mediante requisição dos serviços públicos correspondentes às políticas setoriais para efetivação de seus direitos fundamentais, representando à autoridade judiciária em caso de descumprimento de suas deliberações, além das demais atribuições previstas no artigo 136.

absoluta, contribuiu (e continua contribuindo) para a consolidação da cidadania infantil ao ver a criança como um indivíduo capaz de participar em condição de igualdade dos assuntos que lhe dizem respeito e de protagonizar sua história de vida. O que se busca com o presente trabalho é justamente radicalizar essa abordagem e fazer um estudo desses sujeito à luz da decolonialidade e em diálogo com educação antirracista.

Atualmente a casa conta com 17 internos sendo assim distribuídos:

Gráfico 1 - Crianças/adolescentes que vivem em casa de acolhimento por família (F)



Fonte: Dados obtidos no campo.

Ao serem levados para instituição, o que se pretende em que em um curto tempo sejam criadas políticas públicas que permitam às famílias terem um mínimo de condições para receberem seu(s) filho(a)s no seio familiar, já que o acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo está possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

Ocorre que na prática, essas políticas não são implementadas, o que fazem que com os institucionalizados permaneçam na instituição por um tempo bastante prolongado, nesse ínterim, muitas famílias perdem o *poder familiar*⁴, e as instituições não desenvolvem meios eficazes de inserir essas crianças/adolescentes em famílias substitutas.

⁴ O poder familiar é o conjunto de direitos e deveres referentes aos pais com relação a seus filhos e respectivos bens, com a finalidade de protegê-los. É o princípio de um múnus ou encargo, ou melhor, um encaminhamento e orientação sobre os filhos e seus bens, sempre no interesse daqueles cuja guarda lhe cabe, impondo uma determinada conduta e estabelecendo limites; é o cumprimento do dever do ofício de ser pai. Silvio de Salvo Venosa (2019) diz que “O pátrio poder, poder familiar ou pátrio dever, nesse sentido, tem em vista primordialmente a proteção dos filhos menores.

Esse comportamento vai de encontro ao quanto disposto no art. (art. 92, I, II) que determina que as entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão manter a preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar e integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa.

Todavia, conforme previsto nas Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009), apesar da importância da família na formação do indivíduo e do papel do Estado no suporte à proteção da mesma, existem casos em que não há possibilidade de manter a criança e adolescente com ela. Nesses casos o afastamento da criança e/ou adolescente de sua família de origem deve ocorrer concomitante a um estudo diagnóstico, a ser realizado por uma equipe multidisciplinar, que investigará os casos e avaliará as condições das famílias e de membros da comunidade para se responsabilizarem pelos cuidados da criança e/ou adolescente.

Com isso, os institucionalizados acabam por ficar na instituição até a maioridade civil, sem que perspectivas possam ser estruturadas para o seu desligamento. Com a maioridade, eles são automaticamente desligados dos sistemas judiciários relacionados à Vara da Infância e da Juventude, como se perdessem a validade. Aqui também resta evidenciado que a institucionalização contraria frontalmente o caráter de brevidade previsto no ECA.

Sobre este aspecto, observamos que na pesquisa de campo, um dos codinomes que mais apareceram, foi o **Direito à Moradia**, sendo escolha de codinome de seis participantes, os quais foram nomeados como **Direito à Moradia 1, 2, 3, 4, 5 E 6**.

Poderia ser apenas uma escolha aleatória e coincidente, entretanto, quando da explicação pelos participantes das razões que as fizeram escolher seus codinomes, tínhamos as seguintes respostas⁵:

⁵ Transcrição realizada literalmente conforme dito pelas participantes da pesquisa.

Quadro 3- Transcrição da fala de participante Direito à Moradia

DIREITO À MORADIA	“Meu codinome é Direito à Moradia... Eu escolhi esse por conta de que, pra mim é uma preocupação muito grande quando os internos passam pela casa, porque eu já vou fazer 10 anos que trabalho na casa né?... E é uma preocupação pra mim toda vida é.. Quando os internos chegar os seus 18 anos pra sair da casa, eu tenho uma preocupação: pra onde eles vão? Né? Pra onde eles vão? Vai ter uma moradia pra eles? Porque pra ficar todo esse tempo... Tem uns que chega com 12, 13 anos e fica até os 18 e quando chegar esses 18 anos pra onde ele vai?”
--------------------------	--

Quadro 4 - Transcrição da fala de participante Direito à Moradia 4

DIREITO À MORADIA 4	“Eu sou educadora social aqui no Construindo, tem três anos que eu venho acompanhando as crianças os adolescentes aqui e muito feliz também né o meu codinome eu escolhi Direito à Moradia porque a gente sabe o quanto é difícil né? principalmente a gente que acompanha eles aqui o quanto é difícil um lar... agora mesmo eu fiquei um pouco emocionada, quando Direito à Vida 2 fala da saída dos meninos porque a gente acaba se apegando né? e nós sabemos o quanto existe realmente o preconceito é... em todas as partes então assim quando eles perguntam "tia me leva para casa" "tia eu posso ir para sua casa" eu acho que todos têm direito de ter né, sua moradia, independentemente de cor de raça de qualquer coisa e assim a gente que vivencia né todos os dias é difícil, então por isso que eu escolho direito à moradia, viu?”
----------------------------	---

Essa preocupação manifestada pelos participantes da pesquisa, como aqui exemplificada, e trazidas à baila no presente texto, demonstram a necessidade de políticas públicas voltadas para os adolescentes institucionalizados, a fim de o desligamento dos mesmos não venham trazer maiores violações aos direitos humanos, e que outros direitos fundamentais, sejam minimamente garantidos sob pena de ferir o quanto determinado na Constituição Federal/88.

Nos atuais cenários jurídicos, identificados como uma proposta vanguardista que visa garantir o legítimo *status* de sujeitos de direitos às crianças e adolescentes, há uma reflexão e uma discussão sobre a prática, ainda vigente, de manutenção dos mesmos e instituição de abrigo até a sua maioridade civil e os reflexos desse procedimento, que se faz imprescindível. Essa prática denuncia um hiato a ser preenchido, diante da responsabilidade da instituição de abrigo em educar cidadãos, num sentido amplo que ultrapasse os limites da mera sobrevivência.

É importante não perder de vistas o avanço conceitual nas propostas de atendimento institucionalizado da legislação atual, salientando a necessidade de que seu desdobramento e sua função educativa seja significativamente questionada a fim de se evitar a perpetuação

do muro que separa os institucionalizados do mundo social, visando assim garantir proteção aos direitos humanos.

Gráfico 2 - Crianças/adolescentes que vivem em casa de acolhimento por gênero⁶



Fonte: Dados obtidos no campo, 2020.

No tocante ao gênero esse recorte fora feito apenas para saber quantas meninas e meninos estão abrigadas, sem no entanto, fazer um estudo mais aprofundado sobre esse ponto.

Gráfico 3 - Motivo de abrigamento por faixa etária



Fonte: Dados obtidos no campo, 2020.

Esse recorte fora feito pois a pesquisadora pretendeu identificar a idade dos adolescentes da casa, a fim de verificar se a instituição tem alguma política de desligamento gradativo para os adolescentes que estão prestes a completar a maioridade, conforme

⁶ A criança mais nova tem 7 meses de vida, e o mais velho 11 anos de idade. A idade dos adolescentes variam entre 12 e 16 anos.

previsto nas Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009).

Gráfico 4 - Crianças/adolescentes que vivem em casa de acolhimento por raça



Fonte: Dados obtidos no campo, 2020.

Observa-se que feito um recorte, as crianças/adolescentes da casa, são todas negras, uma vez que o Estatuto da Igualdade Racial em seu art. 1º, V considera-se negro o “conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”. Vale ressaltar que, malgrado serem identificadas como pardas e pretas, as crianças não se autodeclaram dessa maneira, até porque as mesmas não foram questionadas a esse respeito, tendo em vista que não são participantes diretas da pesquisa.

Entretanto, é importante ressaltar que a totalidade dos abrigados apresentam características fenotípicas associadas a origem afrodescendência. Tais dados ratificam que estamos longe de uma democracia racial. E infelizmente constatam que o abandono tem cor, e que a cor do abandono, já evidencia uma discriminação étnica.

1.5.2 A Instituição e seus Profissionais: Colaboradores da Pesquisa

A instituição objeto da presente pesquisa já passou por grandes mudanças ao longo de seus 18 anos de existência, tendo alcançado a maioridade em 2020, em plena pandemia do novo coronavírus, com seus 18 anos vieram muitas experiências, e a pandemia traz para a instituição como para todas as outras novas maneiras de tratar os acolhidos e fazer com que seus direitos e seus sentimentos não sejam invadidos pelo pânico e pelo medo que atormenta todas as pessoas.

Escolas fechadas, portas fechadas, visitas suspensas, eventos cancelados, e hora de reinventar o viver no *Construindo Amanhã*, até porque as saídas das crianças e adolescente para irem a médico, escola e igreja não mais acontece com a frequência de antes, e essas saídas funcionam como válvulas de escapes para que eles pudessem ter contato com o mundo fora da casa.

Do nascimento em 1992, a casa já funcionou como verdadeiras prisões, contendo grades em todas as portas, já teve ordem judicial para fechar por ausência de pessoas habilitadas e dispostas a fazerem parte da diretoria.

A atual diretora, está no cargo há 15 anos, e todas as eleições são complicadas por ausência de pessoas que se habilitem a compor a chapa para ocupar os cargos.

A casa funciona num local privilegiado, cedido pela Prefeitura Municipal, que também arca com as contas de água e luz. A casa funciona em uma área de mais de 2 mil metros quadrados. Trata-se de uma casa com 3 (três) quartos de meninos, 1 (um) berçário, 4(quatro) quartos de meninas, 2 (duas) salas grandes, 1(uma) sala de tv, 1(uma) cozinha, 1(uma) sala de jantar, 1(uma) brinquedoteca, 1(uma) quadra, 1(uma) garagem (brechó – recebe as doações e vende roupa e sapatos), no mesmo espaço possui um anexo onde funciona a secretaria, sendo composta por 4(quatro) salas, sendo 1(uma) sala de atendimento de serviço social/psicóloga, 1(uma) administração/arquivo (guarda de todos os documentos), 1(uma) sala de computador (onde a pedagoga desempenha trabalhos educativos), 1(uma) sala de acolhimento (onde recebe os pais e visitas).

O único bem além dos que guarnecem a casa, é um carro celta, cedido pela prefeitura do ano de 2011.

A cozinha é ampla, a alimentação é farta e as crianças/adolescentes fazem seis refeições por dia, possui 2 Tvs, sofá, todos os quartos tem cama, colchão suficiente para atender as demandas da casa.

Todos os equipamentos e móveis foram doados por empresas, pessoas físicas ou pelo ente público. Quando as doações superam as necessidades, eles compartilham com outras instituições a fim de que outras pessoas possam ser ajudadas e não haja desperdício. Também colocam a venda no brechó, algumas doações a fim de converter em valores para arcar com pequenas despesas, como combustível, pequenas manutenções etc.

A instituição é formada por uma Diretoria composta por um Presidente, uma Vice-presidente, Primeiro e Segunda Secretário e Primeiro e Segundo Tesoureiros, a Presidente sempre está na instituição, fazendo as vezes da diretoria como um todo, uma vez que apenas

a Presidente e Primeira Secretária comparecem com frequência a casa, os demais apenas esporadicamente.

O espaço é muito bem gerido, apesar de tal responsabilidade recaia apenas sobre o papel do Presidente, contudo os recursos financeiros são parcos, necessitando de mais ajuda da comunidade para que possa ser mantido de forma satisfatória.

A instituição possui regras bem definidas através de orientação superiores e através de um banner de rotina, às crianças/adolescentes acordam, arruma a cama, ajudam na limpeza da casa, as adolescentes ajudam a cuidar dos menores, as crianças devem dormir às 20hs, os adolescentes entre as 21hs e 22hs, o último horário se aplica com autorização das cuidadoras.

As regras são fundamentais para um bom funcionamento da instituição. As crianças e adolescentes têm horas rígidas para as refeições. Durante o dia eles estudam, e no horário oposto às aulas participam de atividade de bancas e brincadeiras realizadas dentro da própria instituição.

A instituição conta com uma equipe contratada de 6 (seis) cuidadoras, sendo que 4 (quatro) trabalham durante o dia e são responsáveis pela cozinha e limpeza, 2 (duas) trabalham no turno da noite e dormem na casa.

Além das cuidadoras, a casa conta com uma equipe cedida pela Prefeitura, com 6 (seis) profissionais qualificados e que dão suporte psicológico, assistencial e pedagógico às crianças e adolescentes.

Trata-se de uma equipe multifuncional, composta de dois guardas, uma psicopedagoga, que é a coordenadora da casa, uma psicóloga, uma assistente social que trabalham três dias na semana, de modo que durante toda a semana a casa dispõe de um ou outro profissional de segunda a sexta-feira, e uma pedagoga, essa cedida nesse período da pandemia, o que fez com que os internos estudantes não ficassem prejudicados nesse período em que não está tendo aula presencial. As aulas estão sendo ministradas pela pedagoga, que conta com uma sala equipada com computadores, que foram comprados em 2019 com recursos do Fundo da Criança e do Adolescente do Município.

Os internos não podem sair da casa, salvo em situação de reinserção no seio familiar ou de família substituta (adoção). Ou quando completam a maioridade que são automaticamente desligados do sistema do judiciário e por consequência, devem deixar a casa.

Nesse contexto, e visando aqui alcançar os objetivos da pesquisa, elegemos para participar da pesquisa os membros da Diretoria (gestores da casa), equipe técnica, educadores sociais e cuidadores, bem como os jovens egressos da casa, pois acreditamos que a educação em direitos humanos nesse espaço deve acontecer, a partir deles, tendo nos egressos, uma referência do antes e depois da casa, a fim de efetivar nesse ambiente um cultura de proteção dos direitos humanos.

Quadro 5 - Síntese dos participantes da pesquisa

Participantes	Quantidade
Diretoria – Equipe Técnica	6
Educadores Sociais	6
Cuidadores	5
Egressos	2
Total	19

Elaborado pela autora 2021.

Antes era possível as crianças saírem da instituição, levados por padrinhos para passar finais de semana fora da casa, entretanto, esses apadrinhamentos estão suspensos, uma vez que após o retorno para a instituição após passarem um final de semana fora da casa, era normal a criança retornar com presentes, e cheias de histórias para contar, o que causava um desgaste na relação com os demais, que se sentiam excluídos, que queriam dividir os brinquedos, e sentiam a necessidade de também serem escolhidos.

Os acolhidos vivem em situação de vulnerabilidade social, pois ao sair do seio familiar por opção de outrem, seja por necessidade, seja por obrigação, os mesmos ficam fragilizados, têm sua capacidade de autodeterminação reduzida, podendo apresentar dificuldades para proteger seus próprios interesses. Nessa senda, a proteção aos direitos humanos desses indivíduos passam a ser prioridade, mesmo com desconhecimento da noção elementar desses direitos.

É público e notório que a educação tem como finalidade desenvolver e aperfeiçoar a capacidade humana, formando o ser humano de maneira completa, para que o indivíduo possa conviver em sociedade, tornando-se um cidadão sujeito de direito. Destarte, mister se faz a inserção de práticas educativas relacionadas a direitos humanos e educação antirracista nesses novos ambientes, a fim de garantir os direitos humanos dos indivíduos.

Assim, enquanto direitos positivados constitucionalmente como princípio da República Federativa do Brasil (art.4º, II CF/88) os direitos humanos devem ser respeitados

e aplicados pelo Estado e pela sociedade civil através das mais variadas instituições e organizações. Ao lado disso, deve-se ter presente que as políticas públicas consistem em programas de intervenção estatal, em conjunto com a participação popular, com vistas à realização e efetivação dos direitos humanos no contexto da educação não escolar.

1.6 ÉTICA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

A questão ética não pode deixar de ser abordada nas pesquisas em ciências humanas, e notadamente nas pesquisas em educação. Em pese, a abrangência do conceito, é sabido, que em se tratando de prática, a ética é limitante. As pesquisas devem e tem que ser pautadas em comportamentos éticos.

A ética deve ser uma preocupação constante do pesquisador, uma vez que suas pesquisas são norteadas por comportamentos humanos, por histórias de vida, e por ambientes que trazem consigo vivências que vão impactar diretamente no resultado que se pretende com a pesquisa.

Em qualquer etapa da investigação, a ética deve ser a base e o topo, pois a partir daí, as subjetividades serão respeitadas e a pesquisa se apresentará com a lisura que se espera.

No Brasil, apesar de parecer contraditório, são Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS), notadamente a Resolução nº 510/2016, veio complementar a Resolução nº 466/2012, e ambas tem o condão de garantir que toda pesquisa seja realizada levando-se em consideração o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante; o respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes dentre outras características importantes e relevantes para a pesquisa em CHS.

O artigo 3º da referida Resolução nº 510/2016, traz à baila os princípios éticos que balizam as pesquisas, quais sejam:

Art. 3º São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:
I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;

- II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- V - recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
- VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;
- IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e
- X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

Desse modo, tendo em vista o quanto disposto no artigo 3º da referida Resolução, que dispõe, a pesquisa foi sistematizada atendendo aos princípios legais, e, ainda aos demais artigos constantes na referida resolução, notadamente, sobre a submissão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que os participantes entendam que a sua participação na pesquisa é opcional. Por se tratar de uma pesquisa participante, na qual o diálogo entre pesquisador e pesquisado se dá de forma simétrica, todo o processo foi construído de forma conjunta, para não perder de vista os valores, e as subjetividades de cada um, respeitando as diferenças, as fortalecendo os laços a fim de que a pesquisa não trouxesse prejuízos aos envolvidos.

1.7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como dito alhures, a investigação-ação-participante, teve uma iniciativa de estudo e intervenção pautada no preceito da paridade, ao passo em que todas as suas etapas são foram pensadas, estruturadas e realizadas de maneira conjunta, coletiva, integrando de maneira igualitária pesquisadora, equipe técnica, educadores sociais, e egressos, sendo que

a participação na pesquisa foi por livre adesão, sendo-lhe apresentado antes o TCLE para participação da pesquisa.

Deste modo, em nome das peculiaridades e surpresas que o campo proporcionou, a nossa proposta de intervenção será aqui descrita de maneira muito flexível, já que seu formato fora delimitado já na fase de análise dos dados obtidos no campo após a realização de todos os círculos virtuais temáticos com os participantes da pesquisa, zelando pelo bom funcionamento do cotidiano e prezando pela construção de estratégias que viabilizem a percepção e inserção dos direitos humanos e educação antirracista nos espaços de educação não formal.

Inicialmente, foram realizadas círculos virtuais temáticos com os profissionais da instituição, com intuito de contribuir para a formação desses no tocante a direitos humanos e educação antirracista, bem como construir, a partir das experiências destes, e a partir das vivências dos egressos, estratégias, conteúdos e métodos pedagógicos que auxiliarão no desenvolvimento das práticas educativas a serem desenvolvidas no referido espaço.

A ideia inicial da pesquisadora era fazer um projeto que fosse abarcado pelos cidadãos jacobinenses que desconhecem a realidade do *locus*, a fim de que esses pudessem contribuir para a melhoria de vida desses sujeitos que vivem no locus, através de um Convênio, documento referenciado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e outros órgãos que pudessem contribuir com a temática e a pesquisa.

Entretanto, após a pesquisa de campo, com a realização dos círculos virtuais temáticos, e a realização do círculo de cultura presencial, e ainda sabendo que a pesquisa constitui um instrumento social de aplicação e troca de conhecimento, bem como de construção de práticas educativas, que contribuem para a evolução e desenvolvimento do grupo que participa da pesquisa e do *locus* da pesquisa, tendo ainda estendendo o resultado da pesquisa a outros grupos e outros atores sociais, após a apresentação sugestiva aos participantes de vários desdobramento oriundos da pesquisa, os mesmos optaram pela continuidade dos círculos, em formato de encontros formativos, bem como a elaboração de um site da instituição, *locus* da pesquisa, no qual pudesse ser dada visibilidade a instituição como as práticas educativas ali desenvolvidas relacionadas a direitos humanos e educação antirracista, a partir dos círculos virtuais temáticos realizados.

O percurso metodológico da pesquisa não se encerra após a realização dos círculos virtuais, uma vez que, a continuidade dos trabalhos se dá através da análise dos dados

obtidos em campo, bem como o acompanhamento das ações e desdobramento de campo.

Vejam os:

Quadro 6 - Quadro síntese do percurso metodológico e cronograma de execução

ETAPA	AÇÃO	DISPOSITIVO, RECURSOS E ESTRATÉGIAS	DATAS
1. ETAPA EXPLORATÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudo teórico; ➤ Escrita; ➤ Revisão; ➤ Qualificação. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise documental; ➤ Leitura e resumos de textos e revisão sistemática da literatura. 	08/2020 a 12/2020.
2. ETAPA DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NA PLATAFORMA BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Submissão do projeto de pesquisa a Plataforma Brasil; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Revisão do texto de qualificação; ➤ Preenchimento do formulários. ➤ Aprovação do trabalho para a realização da pesquisa. 	02/2021 a 04/2021.
2. ETAPA DE CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Convite para participação da pesquisa através de mensagem de whatsapp; ➤ Reunião com a diretoria da instituição para definir a entrada em campo; ➤ Criação do grupo de whatsapp com todos os participantes da pesquisa; ➤ Realização dos círculos virtuais temáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento- TCLE; ➤ Explicação acerca do poder de veto aos sub temas que lhes possam suscitar desconfortos; ➤ Círculo Virtual Temático; Diário de campo; ➤ Desenvolvidos em 03 meses, com 06 encontros virtuais de forma quinzenal, as tardes e as noites, para atender a necessidade de todos os participantes. ➤ Um encontro presencial para feedback e apresentação do resultado da pesquisa e a forma como os encontros iriam aparecer no Relatório de Pesquisa. 	07 a 09/2021.
3. ANÁLISE DOS DADOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise de conteúdo na análise e interpretação dos dados. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise temática inspirada no círculo de cultura freiriano. 	07/2021 a 10/2021.
4. DESDOBRAMENTOS DO CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construção do Relatório de Pesquisa. ➤ Referencial educativo construído em conjunto com os participantes da pesquisa; ➤ Apresentação do desdobramento de campo para apreciação e avaliação dos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relatório de Pesquisa. ➤ Defesa pública. 	09/2021 a 12/2021.
5. ACOMPANHAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acompanhamento do site da instituição; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Postagem de conteúdo relacionados a direitos humanos e educação antirracista; 	12/2021 a 09/2023.

	➤ Encontros formativos trimestrais sobre a temática da pesquisa	➤ Círculo Virtual Temático.	
--	---	-----------------------------	--

Fonte: A autora, 2021.

2 CATEGORIAS TEÓRICAS

Não é possível avançar na temática direitos humanos e educação antirracista em espaço de educação não formal, sem antes ter noção do que são direitos humanos, conhecer os instrumentos normativos que norteiam a educação em direitos humanos, aprofundar os estudos da educação antirracista, demonstrando como a educação tem o poder de transformação social. De igual modo, entender o papel dos espaços de educação não formal na construção de práticas educativas embasadas em princípios de direitos humanos é um arcabouço necessário para que a efetivação dos direitos humanos ocorra de forma contínua e permanente.

Para tanto, foi necessário buscar embasamento teórico em autores que estudam a temática, o que contribuiu para a construção das categorias teóricas, visando com isso dar uma maior aproximação entre o objeto da pesquisa e os estudos realizados acerca do tema.

2.1 DIREITOS HUMANOS - BASES HISTÓRICAS DECOLONIAIS

O autor Maués e Weyl (2007), asseveram que os direitos humanos constituem uma expressão moderna, contudo, sua cultura possui raízes distantes, para além da modernidade. Mesmo levando em consideração o marco das declarações de direito da época moderna e contemporânea, é importante lembrar que os direitos humanos constituem uma conquista da civilização, demonstrando que direitos humanos requer a compreensão ampla do social-histórico e de tempo inserido na tradição do pensamento humano, exercício que talvez facilite entender as dificuldades que encerram sua realização.

Os direitos humanos, são direitos inerentes à pessoa humana, sendo que toda pessoa já nasce com seus direitos humanos garantidos. Ao longo da história, a concepção dos direitos humanos ganhou relevância em todos os âmbitos, uma vez que seus pressupostos são incisivos na proteção da dignidade de todos os seres humanos. Direitos humanos são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à saúde, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros

Comparato (2013) afirma que o processo de surgimento dos direitos humanos foi realizado ao mesmo tempo em que foi elaborado historicamente o conceito de pessoa humana. Para tanto apresenta três fases de elaboração histórica do conceito de pessoa humana, iniciando com Jesus Cristo e o debate teológico acerca de sua dupla natureza: divina e humana. Em seguida, a segunda fase correspondia aos escritos de Boécio, no início do século VI, cuja definição clássica de pessoa influenciou o pensamento medieval: diz-se propriamente pessoa a substância individual da natureza racional. A terceira fase é atribuída à filosofia de Kant e o postulado que o princípio primeiro de toda a ética é o de que o ser humano [...] “existe como um fim em si mesmo”(COMPARATO, 2013, p. 32).

As fases acima mencionadas trazem à baila a necessidade de decolonizar a história da origem dos direitos humanos. Decolonizar a história de que os direitos humanos têm sua origem na Europa, em específico, na parte ocidental, a dita parte civilizada e racional é tarefa audaciosa, porém necessária. Pois é sabido que as primeiras reivindicações que visam a liberdade física, a garantia da vida, da dignidade humana e liberdade de expressão cultural, partira dos oprimidos para os opressores, dos escravos aos escravagistas, dos ofendidos aos ofensores, antecedem todo e qualquer contexto histórico que tenta colocar como marco nos direitos humanos, como bem acentua Moreira (2019).

O que se observa durante as pesquisas que se referem a origem ou trajetória histórica dos direitos humanos, é que dentro da cronologia histórica, a colonialidade do poder e do saber está presente, pois não é demonstrado ou não se valoriza os fatos e atos que se relacionam diretamente com a expressão humanística nas relações interpessoais no tocante aos direitos, deveres e obrigações que ocorreram no hemisfério sul, isto é, na América Latina ou em África. Dessa forma, endossa a ideia da incapacidade intelectual e cultural dos povos subalternos, principalmente no tocante a praticar e legislar sobre direitos humanos, uma vez que até o início do século XX eram classificados como irracionais ou bárbaros.

Flávia Piovesan, Boaventura de Souza Santos, entre outros, concordam que os direitos humanos são fruto de dada época, de certos acontecimentos. Em seu texto “Direitos Humanos: Desafios e Perspectivas Contemporâneas” Flávia Piovesan assevera que:

Para Hannah Arendt, os direitos humanos não são um dado mas são um construído, uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução. Compõe esse construído axiológico, fruto da nossa

história, do nosso passado, do nosso presente, a partir sempre de um espaço simbólico, de luta e ação social. (PIOVESAN, 2009, p.1).

O capitalismo, ordem econômica vigente desde o século XVIII, exerce grande influência no desenvolvimento dos ideais modernos e, conseqüentemente, nos ideais dos direitos humanos. Boaventura de Souza Santos em seu artigo intitulado *Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade* (1989), afirma que esse desenvolvimento pode ser dividido em três períodos: o período do capitalismo liberal, no século XIX; o período do capitalismo organizado, que se inicia no final do século XIX e se prolonga até o fim da década de sessenta; e o período do capitalismo desorganizado, que se inicia então e se prolonga até os dias de hoje.

O primeiro período, que tomou conta do século XIX, ocupou-se da expansão e da consolidação dos direitos civis e políticos, graças ao surgimento do Estado liberal e seu aspecto fortemente democrático. Tais direitos e seus respectivos ganhos civis deram-se em virtude das lutas sociais conduzidas pelos trabalhadores, à época, características deste período. Esses são os Direitos Humanos conhecidos como os de primeira geração.

O período seguinte é dominado pela conquista dos direitos sociais e econômicos e a transformação do Estado liberal em Estado social de direito. Estes são, então, os chamados direitos humanos de segunda geração.

Por fim, no período do capitalismo desorganizado, que perdura até hoje, começaram a se desenvolver os direitos humanos de terceira geração, os chamados direitos culturais. Além disso, e contraditoriamente, ocorre também nesta época a discussão acerca dos direitos conquistados no período do capitalismo organizado, os mencionados direitos de segunda geração.

No tocante ao desenvolvimento dos direitos humanos, o autor afirma que este sempre esteve ao capitalismo:

Se analisarmos com mais detalhe o conteúdo dos direitos humanos nestes três períodos, verificamos que as conquistas efetivamente consolidadas, apesar da sua aspiração universalista, estiveram subordinadas às exigências do desenvolvimento do capitalismo nos países centrais na medida em que procuram confrontar as suas conseqüências e não as suas causas. (BOAVENTURA, 1989, p.04).

O autor acentua que as desigualdades sempre existiram, razões pelas quais se insurgiram/ insurgem as lutas sociais e se contrapõem os direitos humanos conquistados.

Em defesa dos direitos humanos, então, surgem as já mencionadas lutas sociais, que defendem respectivamente em cada período a liberdade, a igualdade, a autonomia e a

subjetividade, valores democráticos que se fortaleceram com o avanço em direção à democracia e ao Estado democrático de direito.

Como destaca Flávia Piovesan (2009), as Guerras Mundiais tiveram grande influência na criação dos Direitos Humanos. Os horrores passados durante tais períodos da história humana serviram para, ao final de tais momentos, incutir no pensamento internacional a necessidade de se criar e proteger direitos humanos. E assim conclui: “É neste cenário que se vislumbra o esforço de reconstrução dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional.” (PIOVESAN, 2009, p.5).

A definição do que sejam “direitos humanos”, como explica Flávia Piovesan, aponta para uma pluralidade de significados, da qual, considerando sua historicidade, opta-se pela concepção contemporânea, introduzida pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993, fundada num duplo pilar baseado na universalidade e indivisibilidade desses direitos. Diz-se universal “porque a condição de pessoa há de ser o requisito único para a titularidade de direitos, afastada qualquer outra condição”, é indivisível “porque os direitos civis e políticos não de ser somados aos direitos sociais, econômicos e culturais, já que não há verdadeira liberdade sem igualdade e nem tampouco há verdadeira igualdade sem liberdade”. (PIOVESAN, 2003, p. 92)

Para a autora (2006, p. 18), o conceito de direitos humanos é dotado de universalidade, pois possui extensão universal, pois basta possuir condição de pessoa para ser titular de direitos. Portanto, o ser humano é visto como um ser essencialmente moral com unicidade existencial e dignidade.

Ainda adverte que

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e indivisibilidade desses direitos, acrescidos do valor da diversidade. (PIOVESAN, 2006, p. 24)

Aqui claramente a Piovesan faz alusão a necessidade de proteção aos direitos humanos dos socialmente vulneráveis, dialogando assim com o contexto a ser pesquisado, uma vez que considerando a situação de vulnerabilidade social/emocional dos envolvidos na pesquisa, possuindo na maioria das vezes suas trajetórias são marcadas pelo tratamento excludente e estigmatizante.

Além do caráter universal, os direitos humanos constituem-se como unidade indivisível, porque não dispensam os direitos de outra natureza que o precederam historicamente, valorizando a diversidade cultural, constituindo novos direitos. A ideia de conferir ao direito a expressão do humano, realça a dignidade humana como fundamento presente na emergência do pensamento moderno.

O princípio da universalidade dos Direitos Humanos defende a aplicação de tais direitos de maneira homogênea e mundial, tendo por fundamento a dignidade da pessoa humana, característica inerente a sua condição de ser humano. Muito disso é devido ao fenômeno relativamente recente da globalização, que se faz, assim, de suma importância ao tema, aliado à flexibilização da soberania estatal. Note-se, ainda, que tal característica se originou, tendo em vista ter sido, como já mencionado, a Declaração Universal de 1948 escrita na época pós Segunda Guerra Mundial, do rechaço feito à doutrina nazista, segundo a qual apenas era cidadãos, sujeitos de direitos, aqueles que pertencessem à raça pura aariana.

Observa-se que tal princípio não reconhece regionalismos devendo pois ser rechaçado, uma vez que a defesa dos direitos humanos devem ocorrer de forma homogênea e igualitária em todos os países e regiões do mundo, já que tidos como inerentes à condição de ser humano e, para tanto, aplicável a todos, independentemente de raça, cor, nacionalidade ou religião, como também defendem as autores Marília Ferreira da Silva e Erick Wilson Pereira. Segundo tais argumentos:

[...] em havendo valores comuns compartilhados por toda a humanidade, simplesmente por serem todos homens, por natureza, é imposição da pós-modernidade que alcancem a evolução de seus direitos de modo a se compatibilizarem com todo o mundo, sem levar em consideração particularismos nacionais ou regionais, bases religiosas ou culturais, em virtude de que a essência humana é a mesma em qualquer circunstância, é universal. (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 10).

Os direitos humanos se pautam, por tanto, no respeito à diferença, à diversidade e às identidades culturais, logo não há como se criar um conjunto de direitos universais, posto que a diversidade cultural impõe posicionamentos divergentes quanto a questões basilares da vida. A partir desta concepção entende-se o homem como um ser determinado pelo meio em que vive.

Boaventura de Souza Santos (1997), demonstrando sua inconformidade com o princípio da universalidade dos direitos humanos, afirma ser este princípio um “instrumento de choque de civilizações”:

A complexidade dos direitos humanos reside em que eles podem ser concebidos, quer como forma de localismo globalizado, quer como forma de cosmopolitismo ou, por outras palavras, quer como globalização hegemônica, quer como globalização contra-hegemônica. [...] A minha tese é que, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado [...]. Serão sempre um instrumento do “choque de civilizações [...]”. (BOAVENTURA, 1997, p. 111).

Coadunando com a epistemologia decolonial, eleita no presente trabalho, Boaventura destaca que a imposição da universalidade dos direitos humanos se mostra absolutamente ocidental, baseada em um conceito de direitos humanos de pressupostos tipicamente ocidentais, além de alegar estarem, as políticas de direitos humanos, a serviço de interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos.

Ainda segundo o autor:

[...] todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. A incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturas, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura. [...] Aumentar a consciência de incompletude cultural até o seu máximo possível é uma das tarefas cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos. (BOAVENTURA, 1997, p. 114).

O autor, em suma, defende que por haverem concepções variadas e sempre incompletas acerca do conceito de dignidade humana, o que, por sua vez, impacta na concepção de direitos humanos de cada povo, é impossível que se fale em universalidade de tais direitos de forma tão abrangente quanto a que vem sendo proposta pelos estudiosos do tema.

Assim, buscando decolonizar os direitos humanos, trazemos à baila no presente texto autores que demonstram que há outras formas de pensar os direitos humanos, que não àquelas já impostas pelo eurocentrismo.

2.1.1 Direitos Humanos e educação antirracista no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988

Em 05 de outubro de 1998, investidos de poderes constituintes, o Congresso Nacional comemorava a promulgação da 8ª Carta Magna Brasileira. A sociedade em profunda comoção e com especial júbilo cantava em praça pública a consolidação da democracia no Brasil, onde a população, após algumas décadas de ditadura militar rendia homenagem à novel instituída Carta-Cidadã. Esta trouxe consigo vários dispositivos que mudariam a história do cidadão e do país. Dentre estes dispositivos, em seu Título II, vieram os direitos e garantias fundamentais, dando aos cidadãos a certeza de que o futuro seria diferente.

Entretanto, a efetivação dos direitos previstos na CF/88 não depende apenas de sua previsão normativa abstrata, mas de instrumentos jurídicos que obriguem, especialmente o Estado, à sua concretização. Os Direitos Humanos no Brasil são garantidos na Constituição de 1988 e que para o Estado brasileiro os Direitos Humanos têm como princípios a universalidade, indivisibilidade e a interdependência.

No âmbito jurídico, a Constituição Federal em seus art. 5º ao 17º traz expressamente os direitos e garantias fundamentais, dividindo-os em direitos individuais, coletivos, sociais, da nacionalidade e políticos. Tais direitos são endereçados aos cidadãos, hoje, considerados todos aqueles que habitam o âmbito da soberania de um Estado e deste Estado têm assegurado, constitucionalmente, direitos fundamentais mínimos. O objetivo primordial do direito através da Constituição Federal não mais se trata de considerar a cidadania como simples qualidade de gozar direitos políticos, mas sim de aferir-lhe um núcleo mínimo e irredutível de direitos (fundamentais) que devem se impor, obrigatoriamente, à ação dos poderes públicos.

A construção de uma agenda antirracista para a educação brasileira é tarefa essencial para a promoção da equidade em uma sociedade atravessada por desigualdades e estruturas históricas de exclusão.

Especialista no tema e ex-ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, Nilma Lino Gomes pesquisa caminhos possíveis para uma educação antirracista há décadas destacou a importância de compreender a construção histórica dessa agenda frente ao racismo estrutural da sociedade brasileira. A construção de uma educação antirracista pode ser compreendida, nesse sentido, como um projeto político que expande as conquistas legais que o movimento negro obteve nas últimas décadas em nosso país, desde a instituição do racismo como crime inafiançável e imprescritível na Constituição de 1988 até a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira

através da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É fato que a Lei nº 10.639 de 2003 e o Parecer nº 003 de 2004 – Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, constituem-se em marcos legais de extrema importância para o incremento de uma educação antirracista. Comumente chama-se de marcos legais toda legislação que rege um determinado assunto em específico. Todavia, há aqueles que transcendem a especificidade, como as Constituições Federais e Estaduais, bem como as Leis Orgânicas dos Municípios. Juntam-se aos marcos legais as resoluções, os pareceres, as portarias e outros documentos oficiais. Entretanto, antes deles, convém destacar que na Constituição Federal (1988) encontramos artigos e inciso, como:

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...]

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...]

Art. 4º - A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...]

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo; [...]

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (Brasil, 1988).

Percebe-se que o Estado brasileiro, por meio da Constituição Federal, busca a promoção de uma sociedade antirracista, seja no âmbito do território nacional ou internacional.

Com o propósito de pautar a questão racial na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, o movimento negro organizara encontros municipais e estaduais com o objetivo específico de discutir estratégias de participação no processo constituinte. Entre esses, destaca-se o Primeiro Encontro Estadual, chamado “O negro e a constituinte”, realizado em julho de 1985 na Assembleia Legislativa de Minas Gerais. A partir desse encontro, foi produzido um documento que seria entregue, em audiência pública no dia 3 de dezembro de 1986, ao Presidente da República, José Sarney, e, mais tarde, ao presidente da ANC, Deputado Ulisses Guimarães.

Essas ações organizadas pelo movimento negro prolongaram-se por todo o ano de 1986, culminando com a realização, em Brasília, da Convenção Nacional “O Negro e a

Constituinte”, da qual se originou um documento sintetizando os Encontros Regionais ocorridos em várias Unidades da Federação.

A ideia de que a questão racial deveria ser tratada suscitou reações. Carlos Alberto Caó (Partido Democrático Trabalhista - PDT), que, como deputado constituinte, regulamentou o trecho da CF que torna inafiançável ou imprescritível o crime de racismo, explicou, em entrevista concedida, esse momento:

O argumento era de que não deveria ser dado tratamento específico à questão, chegara-se a afirmar que a luta contra o racismo, como apareceu depois na Constituinte, tinha aspectos extremamente perigosos porque poderia provocar uma certa cisão da classe operária, isso do lado dos aliados que resistiam ao regime. Do lado do regime, era a permanente construção do falso mito da democracia racial.

Esse debate e a luta para que o bloco de forças contra o regime considerasse a questão racial brasileira como uma questão de suma importância foi conduzido por uma minoria de determinados líderes negros, enfrentando preconceitos, constrangimentos, e até as vésperas da Constituinte ainda persistia essa ambiguidade, entre democratas com sua visão marxista que não davam à questão racial brasileira o status teórico e político como questão central na transformação democrática do país, mas nós chegamos na Constituinte com um significativo avanço, esse tema tem que ser tratado, abordado.

Conforme aponta o depoimento de Caó, a persistência da uma posição que propunha o apagamento da questão racial no processo constituinte não pode ser atribuída apenas aos setores conservadores. Por motivos distintos, setores progressistas também repercutiam a visão de que o problema racial fora equacionado, ou que poderia ser resolvido com a simples integração do negro na sociedade de classes. Ao menos nesse aspecto, tratavam-se de dois grupos acrílicos quanto à visão freireana (inspirada no tipo de interpretação do Brasil realizada pelo sociólogo Gilberto Freyre), como bem se observará nas dificuldades encontradas pelo movimento negro durante a elaboração da CF/88.

Além da Constituição, promulgou-se também na esfera do Estado a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e a Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997, que, dentre as providências, inseriu o seguinte parágrafo no Código Penal: “§ 3º - Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem. Pena: reclusão de um a três anos e multa”.

2.1.2 Direitos Humanos e Educação – uma Articulação Necessária

Os direitos humanos e a educação são duas importantes áreas da ciências humanas e estão intrinsecamente ligadas, seja pela perspectiva da educação como direito fundamental (ou direito humano), seja pela perspectiva da educação como espaço de conquista de outros direitos humanos. Os movimentos sociais para que a educação fosse considerada essencial para a realização da vida humana e, portanto, ser garantida como direito, resultou num conjunto normativo que estabelece a educação como direito e, mais, como direito humano.

No contexto educacional, destaca-se que a reflexão sobre as relações entre educação e direito, não pode ser feita desvinculada do compromisso em pensar a sociedade.

A educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia. A educação como direito humano é considerada um direito social integrante da denominada segunda geração de direitos, formulados e afirmados a partir do século XIX, e previstos na Constituição Federal em seu art. 6º e 205.

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

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

O art. 205 contém uma declaração fundamental que, combinada com o art. 6º eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Aí se afirma que a educação é direito de todos, com o que esse direito é informado pelo princípio da universalidade. Realça-lhe o valor jurídico, por um lado, a norma — a educação é dever do Estado e da família —, constante do mesmo artigo, que completa a situação jurídica subjetiva, ao explicitar o titular do dever, da obrigação, contraposto àquele direito. Vale dizer: todos têm o direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família (SILVA, 2007, p. 312).

A norma, assim explicitada — “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, significa, em primeiro lugar, que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, fornecer educação em sentido *latu sensu*⁷, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição; que ele tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente esse direito; e, em segundo lugar, que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, hão que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização.

O Estado tem a obrigação de promover e dar condições de que haja um ambiente propício para se desenvolver uma educação plena, contudo, não se restringe ao ente estatal, traz para o bojo das responsabilidades a família, bem como, toda a sociedade brasileira. Dessa forma, fica explícita que a educação é um complexo multifacetado, híbrido, multidisciplinar, intercultural, ou seja, uma totalidade histórico-social que visa o pleno desenvolvimento intelectual e moral da sociedade, sob pena de não se alcançar uma das principais metas do aludido artigo, o exercício da cidadania, devido ao não engajamento por algum dos atores envolvidos.

As normas têm, ainda, o significado jurídico de elevar a educação à categoria de serviço público essencial que ao Poder Público impede possibilitar a todos.

Como bem acentua Anísio Teixeira, (1957), “[...] a educação como processo de reconstrução da experiência é um atributo da pessoa humana” e, por isso, tem que ser comum a todos

Celso de Mello (1986,p.533) ensina que:

A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente de cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático.

Assim, a educação se mostra um caminho necessário e propício à formação de cidadãos capazes de decidir e de agir de forma adequada na sua conjuntura de atuação.

Ademais, o reconhecimento da educação como um direito fundamental, tem um papel estratégico nas conquistas liberais, no sentido de frear o agigantamento estatal do

⁷ *Latu sensu*, sentido amplo, educação aqui entendida como todo e qualquer tipo de processo educativo, não se limitando à educação escolar.

Estado absolutista, e, trazendo consigo, noções como segurança jurídica, soberania do parlamento, direitos dos indivíduos frente ao Estado e que são ampliadas no constitucionalismo contemporâneo. Outrossim, a vinculação estrita dos direitos fundamentais com o direito à educação assume uma dimensão mais significativa, mais complexa e mais comprometida com este novo momento histórico-constitucional pós 1988.

Segundo Candau (2012), são muitas as referências à importância do direito à educação, mas poucas as reflexões que têm se dedicado a aprofundar o conteúdo deste direito numa perspectiva ampla, sem reduzi-lo à escolarização.

Visando a legitimação dos direitos do homem por meio da educação, Paulo Freire criou sua teoria, fundada na liberdade por meio da educação. Assim, a educação é entendida como a “prática de liberdade”. Sob uma visão inicial, pode-se ter uma relação direta entre educação e direito, posto que prescinde à sociedade, à garantia do bem-estar social e à multiculturalidade.

Para ele,

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. O autor assevera que o esforço educativo que desenvolveu, ainda que tenha validade em outros espaços e em outro tempo, foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira. Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em ‘partejamento’, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que ‘pretendia’ preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se. Este esforço não nasceu, por isso mesmo, do acaso”. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente numa opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma ‘elite’ superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais ‘coisa’ que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã, por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos (FREIRE, 1987 p. 15).

Corroborando com esse entendimento, Cury (2007) acentua que num momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é

importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos.

Desse modo, a educação como um direito humano, além de ser um direito social, é um pré-requisito para que os indivíduos usufruam dos demais direitos civis, políticos e sociais emergindo como um componente básico dos direitos inerentes à pessoa humana.

No Brasil a educação se mostra não apenas necessária, mas medida possível para oferecer aos indivíduos oportunidades de contato com o mundo do conhecimento sistematizado, oportunizando-lhes os meios necessários para entender a ordem vigente, com vistas à sua superação, bem como, identificar os espaços de exclusão e vulnerabilidade que acompanham a maioria da população brasileira por diversas décadas. Em uma sociedade desigual como a brasileira, no sentido socioeconômico, em que a organização escolar tem estreita vinculação com o sistema econômico mundial, garantir o contato e domínio dos conhecimentos historicamente produzidos é vital para o desenvolvimento da cidadania.

Considera-se que tanto a Constituição Federal de 1988 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, preveem a obrigatoriedade e gratuidade da escola pública para o ensino fundamental. Embora estes dispositivos legais não sejam garantia de mudança na realidade existente, podem ser considerados como um avanço, ainda mais, quando se cria a possibilidade de que o ensino fundamental tenha maior adesão e duração.

Sabe-se que os historicamente oprimidos e desfavorecidos, cito aos indígenas, negros e pobres de todas as cores, são alijados por séculos de abandono deste direito fundamental social, a educação.

Assim, a garantia do direito à educação, enquanto direito humano, atravessa um percurso marcado por inúmeros sujeitos sociais, incluído o público que vive em instituições ou casa de acolhimento, e que necessitam da afirmação desse direito, a fim de minimizar os efeitos da vulnerabilidade a que estão submetidos, reafirmando, pois, a sua condição de sujeitos de direitos e autores de sua própria história.

2.1.3 Educar em/para os Direitos Humanos - Refletindo sobre Caminhos para Trans(Form)Ação Social

O posicionamento crítico da pesquisa se dá a partir do momento que se traz para discussão a premência de se educar em e para os Direitos Humanos, no âmbito da sociedade brasileira, tendo como perspectiva pedagógica o propósito de transformação social. Utilizando-se como plataforma legislativa e amparo legal, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), consubstanciado pelas Diretrizes de Base da Educação e a Constituição Federal do Brasil de 1988.

Para pensar alternativas de transformação, frente às novas questões colocadas pelo contexto contemporâneo, é preciso desenvolver um processo de interrogação em relação aos atuais modos de pensar e de atuar na relação com o outro. Nesse diapasão, é importante não perder de vista a diversidade de direitos que devem ser afirmados e protegidos através de uma cultura de proteção aos direitos humanos. Esses aspectos culturais contemporâneos têm colaborado para o aprimoramento da ideia e das práticas de educação em/para direitos humanos, fundamentados no art. 3º da das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH), quais sejam:

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.

O referido dispositivo traz em seu bojo que a educação em direitos humanos, tem a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social. Diante disso, é necessário pensar a atuação das diferentes instituições educativas, suas contribuições para desenvolver experiências voltadas para a promoção da dignidade humana, que reconheça a dimensão cultural dos direitos humanos, a valorização das diferenças e das diversidade, dentre outros princípios.

Benevides (2007) deixa evidente que a educação deve ser voltada para a mudança (transformação social) e que deve impactar o educando para a apreensão de valores, sob os aspectos racionais e emocionais, ratificando, pois o quanto disposto no art. 3º da DNEDH.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), como instrumento normativo e orientador de direitos humanos, a traz em seu bojo Educação Em Direitos Humanos (EDH), sendo que a partir desse momento a declaração se tornou um instrumento

pedagógico de conscientização dos valores fundamentais da democracia e dos direitos humanos. Após isso, os organismos internacionais e diversos setores da sociedade civil desenvolveram materiais educativos com intuito de fomentar a sua difusão.

A Organização das Nações Unidas (ONU) inclui nas resoluções e pactos que propunha às nações do mundo questões relativas à EDH, recomendando inclusive um prazo de 10 anos para que os governos pudessem iniciar e apoiar essa iniciativa.

A EDH no Brasil assim como na América Latina surgiu numa conjuntura de lutas sociais e populares como meio de resistência cultural às violações aos direitos humanos e como pressupostos para o processo emancipador de conquista e criação de direitos e tem se desenvolvido de forma heterogênea apresentando diversas trajetórias, sempre articuladas com os processos político-sociais vividos nos diferentes contextos.

Tendo em vista a herança de violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada, a partir dos finais dos anos de 1980 o Brasil, passou a desenvolver e ampliar ações acerca da EDH.

A Década da ONU para EDH, no Brasil teve início em janeiro de 1995, e em julho de 2003 o Estado brasileiro tornou oficial a Educação em Direitos Humanos como política pública com a constituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Esse Comitê reúne especialistas da área e teve como primeira missão elaborar o PNEDH, objetivando estimular o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania no Brasil.

Para consolidar essa ideia, o Brasil seguiu as orientações contidas no Plano de Ação da ONU no sentido de se adequar ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. A ONU vem assumindo uma perspectiva global permeado por inúmeros documentos normativos, com propósito de implementar a EDH nos Estados que ainda não desenvolveram tais políticas, para tanto, estabeleceu uma noção conceitual de EDH, como sendo

[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. (ONU, 2012, p. 1).

A ONU vem incentivando a EDH e está empenhada na ideia de universalizar o consenso de que os sistemas educacionais desempenham uma função essencial na promoção do respeito, da participação, da igualdade e da não discriminação nas sociedades (ONU, 2012).

Nessa perspectiva, o Estado brasileiro inspirado no Plano de Ação da ONU – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, organizou a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos, através do CNEDH, criado pela portaria nº 98, de 9 de julho de 2003, proveniente da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), segundo disposto no art. 1º, cuja finalidade precípua era elaborar o PNEDH, concluído em 2006 e as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH), 2012, sendo que o PNEDH e as DNEDH são os principais instrumentos que regulam a EDH nos sistemas educacionais brasileiros.

De acordo com PNEDH,

[...] 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:

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

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é uma metodologia com vistas a propagar a DUDH e os Pactos a ela correspondentes, notadamente, no que tange à defesa dos valores humanos que respeitam as diferenças, sem distinção de raça, sexo, religião, idade, etnia, deficiência, ou seja, de qualquer natureza, evitando possíveis violações aos direitos humanos, e tem como objetivos:

- a) destacar o papel estratégico da Educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; c) encorajar o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a Educação em Direitos Humanos; e)

estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de Educação em Direitos Humanos; f) propor a transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da Educação em Direitos Humanos; h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da Educação em Direitos Humanos; j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a Educação em Direitos Humanos; k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da Educação em Direitos Humanos; l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; m) incentivar formas de acesso às ações de Educação em Direitos Humanos a pessoas com deficiência. (PNDH, 2006, p. 26).

A EDH objetiva formar a consciência do indivíduo para que ele seja o sujeito de sua própria história; visa inculcar o ideal de uma sociedade justa e democrática, o espírito de tolerância e a fraternidade ao mesmo tempo em que a determinação de lutar pelos que não têm direitos. (GENEVOIS, 2021).

A autora sabiamente aduz que é preciso educar para a democracia. O que significa que os cidadãos tenham noção de seus direitos e deveres e que lutem por eles.⁸

Candau (2008) trata a EDH em sintonia com as orientações indicadas no PNEDH, ou seja, um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa, a respeito da qual corroboramos com o trecho a seguir:

[...] cidadania é conceito amplo, polissêmico, que ao longo de nossa história vêm se reconfigurando em cada novo contexto, é preciso explicitar em nome de que cidadania mais e mais instituições democráticas devem se unir na construção. Cidadania que gire em torno do estatuto de pertencimento de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada, que lhe confira direitos e obrigações. Uma cidadania que explicita seus vínculos e compromissos com o mundo que desejamos construir e preservar. Cidadania que pressupõe a busca por modo de viver e conviver solidariamente, respeitando e fazendo respeitar cláusulas acordadas. Cidadania que pressupõe pluralismo de opinião e livre acesso à expressão pública. Que resgata a ideia de participação ativa dos cidadãos nos assuntos da comunidade, presente na ideia de cidadania grega e romana, mas que alarga o conceito de cidadão, que era por demais

⁸ Prefaciando a obra PNEDH, 2007, p. 11.

excludente nessas sociedades. Cidadania que continua alargando os direitos dos indivíduos, mas que revela também os compromissos desses indivíduos com a coletividade. Cidadania diferenciada e profunda, marcada por múltiplas vozes e linguagens, num mundo também múltiplo. (PNEDH, 2015, p. 07).

O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia. Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania.

A Constituição Federal de 1988, a dita Constituição Cidadã, assim chamada pelo presidente da Assembleia constituinte Ulysses Guimarães, inaugurou um novo período político jurídico ao restaurar o estado Democrático de Direito, ampliar as liberdades civis e os direitos e garantias fundamentais e instruir um verdadeiro Estado Social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por sua vez, também aborda o tema cidadania. Ao tratar dos princípios e fins da Educação, a LDB, em seu Art. 2º, assevera que a educação é dever da família e do Estado, devendo visar “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A cidadania é lembrada novamente na LDB, referindo-se à Educação Básica, em seu Art. 22, afirmando que esta “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Apesar de contido de forma explícita na LDB, no do Brasil o tema dos direitos humanos é ao mesmo tempo recente e urgente. Recentemente, na medida em que passou a fazer parte do universo cultural a partir dos movimentos sociais que enfrentaram a ditadura militar em busca da recuperação dos direitos civis e políticos. Urgente porque a histórica desigualdade social e econômica serviu de resguardo para a formação de uma sociedade muito afeita a privilégios e carências. O processo de democratização tem conseguido reconstituir e manter os direitos civis e políticos básicos embora pouco se tenha avançado na recuperação da memória histórica e do reencontro com a cidadania.

Deste modo, Crenshaw (2002) contribui significativamente com a temática, já que em um ambiente que abarca tantas diferenças, é inegável e latente a necessidade de levar

em conta as infinitas experiências e realidades possíveis a cada indivíduo, a depender dos eixos de subordinação que os atingem peculiarmente, determinados pelos múltiplos contextos sociais. Para ela, o entendimento de fenômenos de interesse das Ciências Humanas não pode se dar de maneira eficiente sem considerar questões como gênero, raça/etnia, classe social, orientação sexual, geração, territorialidade, entre outros, enquanto eixos que se influenciam de maneira simultânea, coexistem integrados, se cruzando e sobrepondo em intersecções. Para a autora interseccionalidade se apresenta como:

[...] a busca por as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Pensamos, portanto, que a diversidade é complexa e tentativas de analisá-la devem ser deveras cuidadosas, e que a cidadania é experienciada de diferentes formas por cada sujeito.

Nesse contexto de diversidade, a educação em / para direitos humanos, se apresenta como instrumento para a transformação social. Refletir sobre os caminhos para a transformação social, pressupõe, sobretudo, mergulhar nas vivências de cada indivíduo, entendendo que a ação, e a formação são pressupostos que validam um processo de educação capaz de transformar vidas, contribuindo para a formação da cidadania.

Entretanto, é importante ressaltar que a educação sozinha não pode arcar com a responsabilidade de transformar a realidade social exploradora e excludente, mas, aliada a outras instituições da sociedade civil, é um dos instrumentos que pode cumprir a função de —[...] desarticular a ideologia dominante e disseminar uma nova visão de mundo articulada com interesses revolucionários. (PARO, 2010, p. 235)

Com relação a esta questão, afirma Paulo Freire (2014) que a educação não é em si a solução dos problemas da sociedade, que a educação pode mudar pessoas e essas têm condições de mudar a sociedade. Assim, a educação em si não é a solução das violações de direitos humanos na sociedade, mas pode ser um importante instrumento capaz de despertar o educando a agir contra tais violações.

Freire nos apresenta uma concepção de educação que, sobretudo, deve estar orientada para a libertação e a transformação social. Para ele, "[...] a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade". Assevera ainda que a conscientização é um elemento do processo de formação humana, mas que deve estar a serviço da libertação do oprimido em busca da transformação social. Diante disso, a educação pode ocupar um importante papel social, se estiver baseada numa concepção política voltada para a ação sobre a realidade social, através do enfrentamento das ideologias dominantes.

Seguindo os ensinamentos de Freire, pensado numa perspectiva de educação transformadora, é importante destacar que para que as crianças e adolescentes se reconheçam como sujeitos de direitos, é imprescindível uma formação voltada para a educação em direitos humanos em seu espaço com intuito de conscientizá-los de seus direitos em âmbito tanto individual quanto coletivo. Faz parte desse processo *empoderar* as crianças para que elas comecem a participar, a falar, rompendo com a *cultura do silenciamento* e participando ativamente da sociedade civil. Outro aspecto relevante é o processo de transformação a partir do resgate histórico de nossa sociedade, de modo que esses sujeitos não voltem a ser inferiorizados (CANDAUI, 2010, p.405).

Tavares (2007, p. 488) por sua vez, afirma que “a educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático, ao relacionar a ideia de que a educação é um meio para garantia de outros direitos”.

Assim, sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não-formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros.

Nos ensinamentos da americana Maya Angelou “[...] a ideia-força, no desenvolvimento de atividades de educação em direitos humanos, é a de fortalecimento e empoderamento dos grupos vulneráveis, ou ordinariamente vítimas de violações aos direitos humanos”.

Desse modo, resta evidenciado que a Educação em Direitos Humanos tem como eixo fundamental promover a cultura de direitos através do Direito à Educação. Essa conclusão segue a direção das propostas educacionais contidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), para a promoção da cultura da paz e da exclusão de qualquer forma de violência, esse é o resultado

que se espera com a pesquisa, a afirmação dos direitos humanos e educação antirracista, e a vedação de atos de violação, através de mudanças de comportamentos, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

2.2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – O QUE É?

É sabido que a educação historicamente serviu como suporte para a manutenção de um *status quo* que, de modo precípua, privilegia visões de mundo e de organização social que seguem um modelo de pensamento político ideológico relacionado com as estruturas dominantes na nossa sociedade.

A educação tradicional ratifica posturas e posições conservadoras e preconceituosas, que se pode observar através dos procedimentos pedagógicos, didáticos e metodológicos, utilizados na educação brasileira.

Os lugares sociais definidos por essa visão ideológica da educação reservam para a população não branca um lugar de subalternidade e inferioridade. Embora a LDB e diversas legislações aplicáveis à matéria orientam sobre a necessidade de uma política educacional que contemplem as diferenças. Infelizmente, as influências da população negra e indígena não são tratadas com o devido destaque no cotidiano escolar.

A educação antirracista pressupõe trabalhar com empenho na construção de uma política educacional que permita construir uma pedagogia capaz de contemplar a diversidade social e valorizar as contribuições socioculturais das populações marginalizadas na construção da sociedade brasileira. Projetar a educação nos espaços não formal de educação, sob uma perspectiva antirracista permite potencializá-la com foco na vida real, concreta e sobretudo no universo histórico social.

Desse modo, a educação antirracista aplicada nas propostas políticas pedagógicas das instituições poderá contribuir para que o racismo tão presente na sociedade brasileira, seja combatido a partir de um desenvolvimento crítico, tendo o conhecimento como recurso cultural e educacional para os sujeitos, autorizando a constituição de processos emancipatórios que possa ser viabilizado de forma consistente e consciente.

Os direitos humanos como projeto educativo na discussão, reconhecimento, resistência e visibilidade da cultura negra são bases necessárias para a construção sólida de uma educação antirracista.

Desse modo, tendo como base epistemológica da pesquisa a decolonialidade, a educação antirracista, se mostra como uma prática educativa necessária nos ambientes de educação não formal, a fim de que paulatinamente atitudes racistas possam ser dizimadas.

2.2.1 O Papel da Educação no Combate ao Racismo

Antes de entender como a educação atua no combate ao racismo, é importante fazer uma distinção importante acerca do que é raça, racismo e injúria racial.

O Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) 03/2004 sublinha que:

[...] se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas [...] Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social da(o)s sujeita(o)s no interior da sociedade brasileira (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004a, p. 5)

De acordo com o artigo 1º do Estatuto da Igualdade Racial, a discriminação racial é toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica. O Estatuto ainda afirma que essa exclusão fere os direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social e cultural. Mesmo com a libertação dos escravos em 1888, a distinção e o preconceito racial ainda são facilmente identificados na sociedade brasileira.

No tocante ao racismo temos posta a ideia de um tipo de hierarquização social que se utiliza da noção de superioridade racial (uma noção inexistente para a Biologia, porém concreta no imaginário social). Assim as relações de poder estabelecidas entre os indivíduos, pautam-se na limitação de oportunidades de vida de um grupo subordinado, há um claro processo de diferenciação que está para além dos aspectos biológicos fenotípicos estritamente, perpassa todas as relações sociais e as subjetividades dos sujeitos.

O crime de **racismo** é uma forma de violação dos direitos e liberdades individuais e, dessa maneira, é por meio do Artigo 5º, XLII da Constituição Federal que ele é definido como crime. A CF/88 acentua que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Em que pese haver um

dispositivo legal na nossa carta magna que criminaliza o racismo, a aplicabilidade desse artigo na prática, comparados ao número de casos de racismo que vivenciamos diariamente ainda é muito precária. No geral esse tipo de violência é pouco denunciado.

Os crimes de racismo estão previstos também na Lei 7.716/1989, que foi elaborada para regulamentar a punição de crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, conhecida como Lei do Racismo. No entanto, a Lei nº 9.459/13 acrescentou à referida lei os termos etnia, religião e procedência nacional, ampliando a proteção para vários tipos de intolerância. Como o intuito dessa norma é preservar os objetivos fundamentais descritos na Constituição Federal, de promoção do bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, as penas previstas são mais severas e podem chegar até a 5 anos de reclusão. O crime de injúria racial está inserido no capítulo dos crimes contra a honra, previsto no parágrafo 3º do artigo 140 do Código Penal, que prevê uma forma qualificada para o crime de injúria, na qual a pena é maior e não se confunde com o crime de racismo, previsto na Lei 7716/1989. Para sua caracterização é necessário que haja ofensa à dignidade de alguém, com base em elementos referentes à sua raça, cor, etnia, religião, idade ou deficiência. Nesta hipótese, a pena pode ir de 1 a 3 anos de reclusão.

O que diferenciava os crimes era o direcionamento da conduta, enquanto que na injúria racial a ofensa era direcionada a um indivíduo específico, no crime de racismo, a ofensa era contra uma coletividade, por exemplo, toda uma raça, não há especificação do ofendido.

Entretanto, no dia 28 de outubro de 2021, o Supremo Tribunal Federal finalizou histórico julgamento no HC 154.248/DF, no qual, por 8x1,1 afirmou que o crime tradicionalmente chamado de "injúria racial", previsto no art. 140, §3º, do Código Penal, deve ser interpretado como crime de racismo.

A decisão está absolutamente acertada e corresponde, inclusive, à chamada vontade do Legislativo, quando da aprovação da lei 9.459/97, que criou referido dispositivo e tipo legal no Código Penal. Sobre o tema, é preciso que se entenda que uma suposta "diferença ontológica" entre racismo, enquanto ofensa a uma coletividade racial, e injúria racial, enquanto uma "ofensa a um indivíduo em sua honra subjetiva por elemento racial", supostamente "não-racista", não foi criada pela lei. Foi inventada pela jurisprudência, de forma manifestamente ilegal, antes da existência do tipo penal de "injúria racial". Isso porque, quando existia apenas a lei 7.716/89 (a lei Antirracismo), a jurisprudência se

recusava a aplicar o crime de praticar o preconceito por raça, do art. 20 da lei 7.716/89, para punir a ofensa ao indivíduo em sua honra por elemento racial, enquanto conduta de praticar o preconceito por raça, que corresponde a um dos núcleos do referido tipo penal, consoante sempre defendido pelo Movimento Negro, consoante se denota da doutrina de Hedio Silva Junior. Ou se desclassificava a conduta para o crime de injúria simples, cuja pena ínfima não se coaduna ao veemente repúdio constitucional a todas as formas de racismo, ora de maneira ainda mais lesa-humanidade, se falava que era fato atípico⁹.

Em uma sociedade estruturada pelo racismo, pensar na educação pode ser uma das formas mais eficazes de combater a discriminação racial. Diversos relatos de pessoas negras dão conta de expor que é no ambiente escolar onde acontecem as primeiras experiências com o racismo, seja a partir de comentários e ofensas direcionadas a características negras, como o cabelo crespo, a cor da pele e os traços do rosto; ou através da ausência de diversidade no modelo educacional, onde muitas vezes os autores negros e as questões étnico-raciais estão ausentes nas referências dadas em sala de aula.

O racismo sempre foi entendido como um obstáculo à garantia do direito humano à educação porque ele limita as oportunidades e condições para que a população negra seja reconhecida como detentora de direitos. Dessa forma, o racismo no cotidiano cria um conjunto de obstáculos que estão refletidos nas atitudes, nas discriminações cotidianas, mas também nas políticas públicas. O racismo é um obstáculo muito concreto para que a população negra possa exercer os seus direitos.

A questão racial decorre de relações desiguais de poder entre a população branca, a população negra e outros grupos discriminados; de relações raciais construídas historicamente. Assim, só pode ser enfrentada se for pensada nessa perspectiva de relações: toda sociedade deve estar mobilizada e envolvida na superação do racismo, esse que é um dos grandes desafios da democracia brasileira. É necessário superar uma abordagem que entende a questão racial como mais uma das questões a serem abordadas por uma educação comprometida com o reconhecimento dos direitos humanos de populações discriminadas.

Nossa compreensão afirma não ser possível garantir o direito humano à educação com qualidade para todos e todas, sem enfrentar a questão racial articulada a outros

9. STF acerta ao reconhecer a injúria racial como crime de racismo. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/354272/stf-acerta-ao-reconhecer-a-injuria-racial-como-crime-de-racismo>: <https://www.migalhas.com.br/depeso/354272/stf-acerta-ao-reconhecer-a-injuria-racial-como-crime-de-racismo>. Acesso em 15 de jan. 2022.

desafios, como as relações de gênero, relações de violências, questões ligadas ao regionalismo no Brasil, a renda, a religião, dentre outros. Assim, necessário se faz inverter essa lógica de achar que a questão racial é só mais uma questão, e compreender que se queremos um país que garanta o direito humano à educação, é também mister abordar a questão racial, para que possamos garantir o direito para todos e todas. É possível dialogar no sentido da superação dos preconceitos que dão sustentação às diversas faces discriminatórias que se assumem como postura no imaginário social brasileiro. A denúncia do racismo pela sociedade é o anúncio da superação de formas de preconceito e discriminação através de práticas emancipatórias e de resistência utilizadas por educadoras e educadores, como estratégias para a transformação da realidade. Sendo assim, Freire apresenta:

Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. (FREIRE, 2002, p.42-43).

Desse modo a educação em direitos humanos justifica-se por apresentar uma opção a favor da emancipação dos sujeitos, com vistas a trabalhar na construção de um conhecimento crítico-libertador, apresentando como alicerce os direitos humanos, uma vez que esses direitos não são estáticos ou fixos, mas sim dinâmicos e vão se construindo no tempo e no espaço, a partir das condições existentes.

Considerando que essa educação pela emancipação deriva do pensamento freireano, acreditamos que os direitos humanos e a educação antirracista estão completamente ligados a esse pensamento, ligação essa alicerçada em experiências de lutas históricas, responsáveis por gerar novos sistemas de pensamento em disputa a partir de diferentes concepções.

Uma educação antirracista nos moldes freireanos, feita de iniciativas impulsionadas por organizações do movimento negro e por profissionais da educação, educadores e educadoras em diferentes espaços, está desenvolvendo ações de implementação da Lei Federal 10.639/2003, que foi uma grande conquista do movimento negro.

Elas são muito importantes para que possamos ampliar, mudar a cultura das relações raciais no Brasil, e também possamos contribuir para políticas públicas que de fato signifique um avanço com relação a superação do racismo na sociedade. No contexto de racismo na educação brasileira e das desigualdades do nosso país, consideramos parecer clara a tarefa da educação libertadora: a emancipação do ser humano. Essa é uma das lições que podemos tirar desse memorável encontro entre a pedagogia freireana e a educação étnico-racial, sejam quais forem os novos contextos.

A “descolonização das mentes e dos corações” é uma tarefa permanente. Não importa o lugar. A emancipação é um direito e prossegue ao longo da vida. Reconhecer que a educação emancipadora é um direito humano implica também reconhecer a necessidade de educar para os direitos humanos. O que nos leva a concluir ser fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los.

Como bem acentua (GADOTTI,2007), considerar a educação emancipadora como um direito humano nos obriga a rever nossos sistemas educacionais e nossos currículos em função de outra educação possível, uma educação para o desenvolvimento humano pleno e integral, uma educação para a cidadania e a justiça social, uma educação para outro mundo possível, uma educação mais solidária e menos competitiva.

2.2.2 A Lei Nº 10.639/2003 e a Pedagogia Antirracista

Como resultado das lutas dos movimentos negros, a Lei 10.639, assinada em 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Os Artigos 26-A, 79-A e 79-B, acrescentados à LDB, tornam obrigatório, no currículo oficial de todas as Redes de Ensino, o estudo de "História e Cultura Afro-Brasileira". O parágrafo 1º do artigo 26-A da referida lei acrescenta que:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Essas alterações da LDB estão relacionadas a um conjunto de medidas decorrentes das lutas antirracistas no país, protagonizadas, há muito, pelos Movimentos Negros. O

ensino de Literatura é colocado em evidência para um projeto de educação que almeja a superação do racismo, estrutural e estruturante das relações no Brasil.

De acordo com Gomes, 2017, historicamente, as ações dos movimentos negros desenvolveram um intenso debate público a respeito do racismo, questionando as políticas públicas e as suas responsabilidades na superação das desigualdades raciais; essas reivindicações conquistaram o espaço de existência afirmativa no Brasil.

O Movimento Negro Educador é um ator político que exerce as principais intervenções entre a população negra, o Estado, a sociedade e a escola. Dessa maneira, produz e organiza saberes ao longo do processo sócio-histórico e socioeducacional brasileiro. Dentre os saberes, podem-se identificar: os políticos, os identitários e os estético-corpóreos que têm como eixo “o corpo e a corporeidade negra” (GOMES, 2017). A partir dessa ideia inicial, é possível reafirmar que esse ator político (Movimento Negro Educador) atua numa conjuntura de tensões, conflitos e contradições, porém o mesmo enfatiza esses saberes da comunidade negra. Do mesmo modo, o Movimento Negro Educador propaga as histórias, as experiências e a escrevivência coletiva negra, construindo, de fato, a representatividade negra.

Para Conceição Evaristo a palavra “escrevivência” é o termo utilizado para consolidar na perspectiva feminina e afrodescendente o seu processo de elaboração escrita, evidenciando a consciência auto representativa da mulher negra, bem como a urgência para as narrativas sob o ponto de vista da mulher negra.

Nesse mesmo contexto foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (MEC/BRASIL, 2004, p.1).

O trajeto de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 que deveria ser mais conhecida pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se fixa em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na Educação de Jovens e Adultos brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país.

As ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 e suas formas de regulamentação se colocam neste campo. A sanção de tal legislação significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população.

Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc. (GOMES, 2001). Ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação.

Ela altera uma lei nacional e universal, a saber, a Lei nº 9.394/96 (LDB, 1996), incluindo e explicitando nesta que o cumprimento da educação enquanto direito social passa necessariamente pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais. É importante compreender, então, que a Lei nº 10.639/03 representa uma importante alteração da LDBEN, por isso, o seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. Estamos falando, portanto, não de uma lei específica, mas, sim, da legislação que rege toda a educação nacional. Entretanto, o desafio é implementar essa política pública e suas normativas aos espaços de educação não formal, uma vez que ela ainda não foi implementada de forma efetiva nas escolas.

A educação das relações étnico-raciais é compreendida como direito humano fundamental. Além da legalidade da Lei nº 10.639/2003, é preciso desenvolver o sentimento de pertencimento na construção do conhecimento da história e cultura afro-brasileira, africana, isto é, a matriz africana e a inter-relação da mesma com a matriz

indígena e europeia (relações étnico-raciais) dentro e fora das escolas. No entanto, é necessário considerar também as relações raciais, ou seja, os conflitos existentes entre negros(as) e não negros(as) ou entre pretos(as) e brancos nas diferentes interpretações históricas derivadas do processo de construção da identidade do branco.

Dessa forma, a legitimidade se faz presente na consciência política dos educadores, nas relações raciais e étnico-raciais, discutindo a sociedade brasileira racista, sexista, machista; conseqüentemente, o impacto desses conceitos na exclusão e anulação do corpo negro nos ambientes não formal de educação, bem como as possibilidades de enfrentamento.

2.3 ESPAÇOS NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO

Pensar em educação está além dos muros da escola, passando por espaços onde a aprendizagem acontece de forma despreziosa, porém, significativa. Isso não quer dizer que na maioria das vezes esse processo não seja premeditado, articulado e direcionado, mas que a aprendizagem acontece em diferentes momentos e lugares e, principalmente, com significados distintos para cada indivíduo. De acordo com Gonh (2002) o conceito de Educação deve ser ampliado, não se limitando apenas aos espaços escolares formais, atrelados somente ao processo de ensino-aprendizagem de seus educandos.

Segundo Candau (2012), são muitas as referências à importância do direito à educação, mas poucas as reflexões que têm se dedicado a aprofundar o conteúdo deste direito numa perspectiva ampla, sem reduzi-lo à escolarização.

A educação é chamada também a transpor os muros da escola, para outros espaços educação, espaços em que seja possível um diálogo aberto entre os sujeitos, em que sua condição de aprendizagem não se limite e conceber conhecimentos “prontos e acabados”, mas sobretudo, que minimize as mais disparidade e dificuldade de sobrevivência a uma maioria desfavorecida, concebendo a educação como um direito humano.

Ratificar a importância e seriedade dos espaços de educação não-escolar, reconhecendo-os como espaço inclusivo de educação, tendo em vista que trata-se de uma educação norteada por objetivos e intencionalidade, criando possibilidades para a construção do conhecimento e a promoção de um sujeito autônomo desponta como premissa básica para a transformação social.

Cabe esclarecer que este trabalho não tem a pretensão de discorrer sobre toda educação não-formal, mas objetiva avaliar os processos educativos que são realizados no

contexto da educação popular, destinados às pessoas em vulnerabilidade social, com a intenção de levar o indivíduo a conhecer e refletir sobre sua realidade, motivando-o para a participação política na vida social.

A educação pautada na interação com o outro, na aproximação com a história do sujeito, na possibilidade de compreensão de suas dificuldades e fraquezas, traz subsídios para a construção de conhecimento e habilitando para a formação de sujeitos de direitos, capaz de criticar, de dialogar, de entender a sociedade para além do mundo que o cerca, de ser capaz de fazer suas escolhas de forma consciente de seus direitos e deveres.

Partindo dessa premissa, Freire (1987, p. 38) :

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Ainda segundo o autor,

[...] a educação não é em si a solução dos problemas da sociedade, que a educação pode mudar pessoas e essas têm condições de mudar a sociedade. Assim, a educação em si não é a solução das violações de direitos humanos na sociedade, mas pode ser um importante instrumento capaz de despertar o educando a agir contra tais violações (FREIRE (2014).

Sentir-se parte do mundo, corresponsável pela sociedade e principalmente cidadão atuante na garantia de seus direitos e protagonista de suas escolhas, a educação, como nos mostra Freire, não fará tudo sozinha, por si não será a solução, mas faz parte do caminho para que sujeitos se tornem conscientes de seu papel na sociedade.

Souza (2008, p.2) enfatiza que,

A educação não-formal visa contribuir para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, e ainda tem como um de seus objetivos erradicar o trabalho infantil. Esse modelo de educação é recente na história do Brasil e vem se construindo. É um serviço que se entende por ser auxiliar no direito à educação e que contribui para inclusão do sujeito no âmbito educacional.

Os ensinamentos de Souza, nos aproxima do campo de pesquisa mencionado, uma vez que o trabalho realizado com crianças e adolescentes naquele espaço, demonstra que é possível educar fora das escolas, e que educar com base em direitos humanos, comporta processos socializadores, porque civilizatórios, de uma cultura de inclusão com capacidade de formar os sujeitos na perspectiva de se tornarem agentes de defesa e de proteção aos seus direitos. Evidentemente, estamos falando de uma educação que privilegia os processos educativos que tenham como objetivo formar cidadãos críticos e atuantes numa determinada sociedade. Uma educação que não discrimina, que promove o diálogo, a solidariedade, o respeito mútuo, a tolerância, e, sobretudo, a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Para Brandão (2006), a educação popular não é como uma atividade pedagógica, mas funciona como um trabalho coletivo, em que a vivência do saber plural produz uma experiência do poder compartilhado. Um trabalho coletivo, onde o educador é chamado para participar e contribuir para ampliar o conhecimento daquele coletivo; trata-se de uma atividade

[...] em que a participação pessoal e interativa nos próprios processos de decisão a respeito de tudo o que envolve a comunidade aprendente de que tais atores são parte, faz parte da essência do próprio trabalho pedagógico. Eis o momento em que iniciativas tais como conselhos de escola, constituinte escolar, relação escola-comunidade, orçamento participativo, economia solidária, organização de base e formação política deixam de ser (ou deveriam deixar de ser) figuras de retórica partidária ou de determinados movimentos sociais para se transformarem no próprio fundamento do processo de criação e de consolidação de práticas emancipatórias. E isso está ligado a um outro ponto de origem da educação popular. O reconhecimento dos sujeitos como pessoas humanas e como atores sociais cujos direitos à participação dos processos de decisão sobre as suas vidas, sobre os seus destinos e, mais ainda, sobre os da sociedade em que vivem e da cultura de que são parte e partilham vão além do âmbito da aprendizagem institucional. (BRANDÃO, 2009, p. 93)

A educação, com propósitos de formação de uma nova identidade que seja capaz de interpretar a realidade levando em conta sua situação e sua história, não se limita a levar informação ou transferir conhecimento científico de um tema específico, mas busca estruturar as mensagens, as tornando passíveis de uma análise crítica para aqueles que as recebem.

Nesse sentido, Gohn (2005) assevera que:

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que ele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não-formal. Ela prepara cidadãos, educa o ser humano para civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc. (GOHN, 2005, p. 29-30).

A ênfase inicial dessa abordagem recai sobre o direito à educação como condição necessária para o indivíduo conhecer e fazer valer outros direitos constituídos democraticamente. Nessa lógica, os processos de aprendizagem devem ser estruturados sob “[...] uma pedagogia emancipatória como elemento do movimento de emersão organizada das classes subalternas, isto é, da constituição dessa classe como aspirante à hegemonia” (ABREU, 2011, p. 142).

A partir disso, Gohn (2010) reconhece que existe, hoje, maior abertura para aprendizagem sobre aspectos como direitos de cidadania e participação social em processos educativos fora da escola.

Contudo, vale destacar que a educação não-formal, em nenhum momento, deve ser vista como substituta da educação formal que, no senso comum, se consagra como a forma mais importante de educar, mas pode ser considerada, no cenário atual, como parte da formação humana, tendo em vista a complexidade do processo educacional. Neste contexto, podemos afirmar que a educação em qualquer campo de atuação que esteja inserida deve abrir possibilidades de formar indivíduos críticos e participativos, para podermos depositar neles a esperança de um dia conquistarmos um mundo mais humano e menos desigual.

2.3.1 Práticas Educativas nos Espaços de Educação Não Formal

As práticas educativas neste estudo serão entendidas como um caminho para a transformação social, pautadas pela reflexão, pelo diálogo, pelo respeito aos conhecimentos prévios dos sujeitos e vislumbrando a autonomia, como nos orienta Freire na concepção de educação popular. Para Freire a “[...] educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma

determinada concepção de educação: a educação Libertadora...”. Esse conceito de educação vem como complementar e reforça o caminho que as práticas educativas vivenciadas pelas crianças e adolescentes devem tomar. Os sujeitos têm uma bagagem (experiências familiares, escolares e sociais), tais conhecimentos não podem ser ignorados, mas aproveitados e explorados. Entretanto, este movimento precisa ser bem definido, para não ser confundido. O que precisa estar evidente, que essa concepção educativa não apenas supõe uma compreensão política da prática social como princípio educativo, mas concebe oportunidades para a escola e a família possam se ocupar de seus papéis de forma complementar, como uma ação integrativa

As instituições assistenciais, como denomina Freire, podem exercer papel importante na sociedade, ou desserviço para a promoção de direitos, atuando apenas como promotoras de ações que alienam os sujeitos e causem dependência.

A escolha do campo de pesquisa está imbricada na perspectiva de análise de como as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de podem ser promotoras de uma educação libertadora. As práticas cujo intuito é o de criar autonomia, desenvolver cidadania, potencializar o espírito crítico e oportunizar o desenvolvimento dos sujeitos, são pautadas pelo interesse do bem estar social, da oportunidade de participação, do protagonismo do educando e da democratização da sociedade. Defende Canário (2006, p. 20):

[...] a análise dos movimentos de transformação social, cuja radicalidade e fecundidade estão diretamente relacionadas com o seu grau de autonomia. Esta contraposição entre autonomia e heteronomia é totalmente pertinente para analisar os processos de educação, entendendo a educação como um trabalho que cada sujeito realiza sobre si próprio (em relação com os outros e com o contexto). Enquanto trabalho, a educação é, na sua versão ‘domesticadora’ ou ‘bancária’ (termos usados por Paulo Freire), um trabalho alienado. Na perspectiva da sua versão emancipatória, nas dimensões individual e coletiva, o conceito de autonomia constitui, portanto, um conceito central para a analisar a relação entre os movimentos sociais e os processos de aprendizagem [...]

A oportunidade de o ser humano em se construir, se reinventar, está pautada pela liberdade de criar, de argumentar e de pensar. Mas como este talvez não seja um exercício comum aos seres “oprimidos”, talvez lhes cause estranhamento ao se deparar com esse desafio. O papel da educação como agente de transformação social precisa ser contínuo e focado no respeito com a história do sujeito, com suas relações e principalmente com suas dificuldades e interesses poder se fundamental para o processo de transformação social,

ficando evidente a que possibilidade de ações conjuntas entre educação formal e não-escolar potencializaria as experiências educativas com vistas a uma Educação Libertadora.

Canário alerta (2006, p. 37):

A maior parte das situações de aprendizagem são, por outro lado, não formais (não obedecendo aos requisitos do modelo escolar) e sequer são deliberadas, ou seja, não há consciência de que o principal objetivo seja aprender algo. A aprendizagem surge como co-produto de uma ação. É nesse ponto de vista que, cada vez mais, estou convencido de que a educação não formal, ou seja, a educação não-escolar, deverá se constituir como o ponto de referência para pensar a educação escolar.

As práticas educativas têm grande peso nas experiências de transformação social e na promoção da construção de um cidadão consciente de seu compromisso democrático. É o momento de pensarmos que oportunidades estes seres humanos têm de transformar sua realidade, de buscar outras alternativas e, sobretudo, de serem autônomos. Pensar em oportunidade é reconhecer o propósito da educação, respeitar as necessidades dos sujeitos e, principalmente, dar-lhes chances de reconhecimento e valorização.

Assim, sustenta Freire (2003, p. 19):

O que precisamos, na verdade, cada vez mais, é acreditar no povo e ajudá-lo a crescer na linha incoercível de nossa democratização, ligada a uma série de fatos novos, entre os quais a transitivação de sua consciência. Toda ação de tentar retardar – por que deter não nos parece possível – esta marcha, é reacionária e perigosa. Acreditamos que mesmo parte desta ação ‘assistencializadora’, a comprometer a marcha de nossa democratização, resulte de uma distorcida visão da problemática nacional, não só por parte das instituições, mas dos seus próprios clientes.

Esse estudo é válido pelo caráter reflexivo do lugar que ocupam os sujeitos “oprimidos”, na sua caminhada em direção à sua independência. O olhar sobre as práticas educativas está para além de ações isoladas, mas na construção de uma consciência crítica, libertadora e política dos sujeitos participantes da pesquisa em seu *locus* de atuação. O presente capítulo buscou apresentar os conceitos fundantes que servirão de base para o estudo, com intenção de compreender se as práticas vividas fora de um ambiente escolar, contribuem de alguma forma para o desenvolvimento de um sujeito.

Buscou-se direcionar a discussão para a visão de que a educação não-escolar não se posiciona como um movimento contra escola, mas complementar, respeitando o papel social e a dimensão educativa da instituição escolar, para atingir seu objetivo de uma prática social com princípios educativos, políticos e emancipatórios.

2.3.2 Espaços Não Formal de Educação como *Lócus* de Formação

De acordo com Sader (2007, p. 80), “educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão. Nesse sentido, o processo educacional é muito mais amplo do que a chamada educação formal, que se dá no âmbito dos espaços escolares”.

Outras espaços de educação e outras instituições e movimentos têm o compromisso de desenvolver conhecimento e experiências que valorizam práticas solidárias, as quais atendem diferentes necessidades humanas, em diferentes contextos culturais, é nessa perspectiva que a educação em /para os direitos humanos funciona como um processo que se constrói o conhecimento necessário para a transformação da realidade. Tal processo deve ser coletivo, integrado ao meio onde acontece, e em sintonia com as necessidades de quem dele participa (BRASIL, 2013, P. 34).

Historicamente, a educação popular é associada a diferentes termos. Das variadas formas atribuídas à educação popular, é importante mencionar que a “educação popular” é usada com outros sentidos, “por exemplo, como educação do povo feita pelo Estado, com objetivo de moralizá-lo, ‘civilizá-lo’ ou, em outras etapas, ‘integrá-lo’ ao desenvolvimento.” Porém, o autor se reporta ao termo popular da “educação popular”, que, segundo ele, desde os anos 1960 opta pela promoção de práticas educativas “libertadoras”, com objetivo da emancipação humana, desenvolvendo sujeitos coletivos e populares capazes de constituírem-se protagonistas das necessárias mudanças sociais e políticas em favor da justiça e da igualdade.

No processo de transformação social a educação pode ser uma grande aliada. Mas isso depende de como e por quem é utilizada. Portanto, Educação, entendida de modo mais abrangente é um conceito denso, implica entender como uma sociedade produz e transmite seus conhecimentos e comportamentos sociais, inserindo as gerações mais novas nos processos culturais já consolidados. Carlos Rodrigues Brandão (2006, p.92) define educação popular como:

A possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe [...] três tendências sucessivas podem ser reconhecidas: 1) a educação popular é, em si mesma, um movimento

de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como instrumento de conscientização etc.; 2) a educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos a razão da prática, e os primeiros, uma prática do serviço, sem sentido em si mesma; 3) a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa seu trabalho político e constrói seu conhecimento.

A educação popular nasceu orientada à leitura da realidade social, objetivando tanto a ampliação da consciência de classe, como a construção de diálogos com o contexto no qual os sujeitos em formação estavam inseridos (BRANDÃO, 2006). Assim, quando nos referimos Educação Popular (EP) no contexto brasileiro, estamos falando de uma diversidade de experiências, cujo ponto comum está no “compromisso ético-político com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária” (GADOTTI, 2007).

Freire nos lembra que o ser humano é o ser da intervenção no mundo e assim a inconclusão faz parte de sua experiência vital. Desse modo, os seres humanos nunca estarão prontos, são seres inacabados. O autor nos lembra ainda que é justamente a consciência de sua inconclusão que promove o movimento de busca, de aperfeiçoamento, de aprendizagem, de ser mais. E a consciência de saber inacabado, que alimenta o desejo de continuar aprendendo, de interferir no mundo e de transformá-lo, pois, “seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano, histórico, não se tornasse um ser de busca” (FREIRE, 1997, p.120).

É a partir dessa compreensão do ser humano que podemos afirmar que a educação popular na perspectiva freireana é um ato político. Ela também é marcada por uma opção política que pode ser traduzida como o comprometimento com os interesses de um determinado grupo social. Classe popular, classe trabalhadora, povo, oprimidos/as, são alguns conceitos que foram utilizados em diferentes momentos para designar o grupo dos “desprivilegiados/as” nas relações desiguais do modelo capitalista. Portanto, emancipação, liberdade e humanização também fazem parte dessa perspectiva da Educação Popular. Na perspectiva freireana, só é possível pensar que houve a educação dentro de uma relação ensino-aprendizado, por isso mais do que saber é preciso que se garanta o processo de ensinar e de aprender. Este, deve ser possibilitado através do diálogo, que não é entendido como estratégia ou metodologia, mas como resultado daquilo que deve ser mesmo o processo educativo.

Chega-se ao conceito de práxis educativa popular, ou seja, a ação de ‘ensinar-e- aprender’ coletivamente com a finalidade de transformação libertadora de uma condição desumana. Ação e reflexão são componentes do que se chama práxis e, para Freire, tornam-se uma palavra única, pois evidenciam uma reciprocidade e complementaridade. O sentido da práxis educativa popular está na intrínseca relação entre teoria e prática da educação, que se realiza a partir do diálogo entre os sujeitos envolvidos (GROPPO e COUTINHO, 2013 p.24).

Desse modo, o diálogo se contrapõe à experiência educativa do monólogo, onde apenas o/a educador/a detém o uso da palavra e aluno/a numa postura passiva apenas ouve. Isso configura uma educação “bancária”, cujo aluno/a torna-se depositário de conhecimento e não parte ativa desta construção. Com isso, afirmamos que não é possível construir autonomia sem que o sujeito participe do processo, dessa maneira a Educação Popular não é pensada para determinados sujeitos, mas é pensado com estes sujeitos. Sobre isso Paulo Freire (2014 p.77) diz que “[...] não há outro caminho senão a prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabeleça uma relação dialógica e permanente”.

3 CONTEXTO DA PESQUISA - CÍRCULOS VIRTUAIS TEMÁTICOS, INSPIRADOS NOS CÍRCULOS DE CULTURA FREIREANO COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA, INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo é reservado a apresentar as questões sobre a direitos humanos e educação antirracista, que emergiram através dos círculos virtuais temáticos realizados com o grupo de pesquisa intitulado *Grupo de Pesquisa MPED – UNEB*, o qual contou com a participação de 19 (dezanove) pessoas.

As opções pelos círculos virtuais temático, ancorados nos Círculos de Cultura freireano, sobretudo no ano em que o mesmo completaria 100 anos, me impulsionaram a realizar um percurso que valorizasse a dialogicidade na construção do conhecimento junto a atores sociais dos espaços de educação não formal.

Inicialmente, apresento aspectos da abordagem metodológica que fundamentaram os círculos virtuais temáticos que realizei com a equipe técnica, educadores sociais, cuidadoras e egressas da casa de acolhimento *Construindo o Amanhã*, meu *locus* de pesquisa.

O foco de nossas círculos esteve centrado em questões individuais e coletivas concernentes às práticas relacionadas a direitos humanos e educação antirracista. Na sequência, exponho fragmentos de nossos círculos, articulados com elementos conceituais sistematizados nas seções anteriores. Trata-se de caracterizar práticas educativas individuais e coletivas de poder, saber e ser de pessoas implicadas em um coletivo de um ambiente que trabalha com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, considerando a tensão entre colonialidade e decolonialidade.

3.1 QUESTÕES QUE ANTECEDERAM OS CÍRCULOS VIRTUAIS TEMÁTICOS

Falar sobre as questões que antecederam os círculos virtuais é necessário, pois elas partem de uma postura da pesquisadora, que sinalizada no parecer de qualificação pela professora Jamile Lima, norteou alguns acontecimentos que doravante passo a relatar.

Eu poderia simplesmente fazer um resumo “*en passant*”, todavia, se assim o fizesse deixaria de fora passagens relevantes e que merecem ser compartilhadas, uma vez que estas fizeram parte do diário de campo da pesquisadora.

“Era 15 de dezembro de 2020, ainda no contexto da pandemia, a única coisa que eu queria era ficar de férias. Então acordei feliz e nervosa, pois na véspera daquele dia eu tomei conhecimento de que a Qualificação valia nota, eu poderia jurar que eu acreditava que era apenas um pré-requisito para a pesquisa de campo, na qual a Banca Examinadora, iria trazer contribuições para o trabalho. Era muito mais que isso, não eram apenas contribuições, eram ensinamentos de vida, os quais eu procurei seguir à risca para escrita final e apresentação deste Relatório de Pesquisa. Confesso que apesar de ser um sonho antigo, eu nunca me imaginei escrevendo um Relatório de Pesquisa, e aqui estou e ao final saio realizada, encantada e apaixonada pela temática, eu acho que já disse a vocês que eu me descobrir negra nesse Mestrado, olha quantos ensinamentos...”

Então após a Qualificação, enfim férias! Minha vontade era viajar, mas ainda não poderia, a pandemia ainda não tinha acabado, como ainda não acabou. Passei o mês de

janeiro numa maresia, eu não conseguia pegar no livro, ler um texto, rever as informações e os pareceres da Banca, adequar o texto, eu não conseguia nada.

Veio fevereiro e com ele a coragem não veio, o que eu sentia era medo, medo de submissão do trabalho a Plataforma Brasil, ser aprovado e ter que ir a campo, medo de submissão do trabalho a Plataforma Brasil, ser reprovado e ter que refazer. E agora?

O jeito foi recorrer à minha orientadora e contar a ela meus medos, meus anseios, e ouvir dela, que era normal, que eu desse um tempo, e recomeçasse aos poucos a releitura do texto, sem pressa, sem cobrança, que o momento que estávamos vivendo nos permitia essas sensações.

Nesse período, março de 2021, atingimos a marca de mais de 300 mil mortos por covid/19¹⁰. Paralelo a isso, em Jacobina não paravam de registrar mortes de pessoas conhecidas, o que me deixou ainda mais abalada.

Passados os tormentos de março, chegamos a abril, e agora eu não tinha muita opção, precisava reagir, agir e foi aí que iniciei a leitura do texto, já fazendo os ajustes necessários para submissão a Plataforma Brasil visando a aprovação do projeto pela Comissão de Ética e Pesquisa. Minha orientadora me deu os direcionamentos necessários para garantia de aprovação, e como boa aluna que sou, seguir rigorosamente suas orientações.

A submissão ocorreu em 07/04/2021, e aprovação veio em 22/04/2021. Superado esse obstáculo eu tinha outro. Entrar em campo. Nessa ocasião eu ainda não tinha segurança para fazê-lo. Os meus medos agora eram outros, será que teria adesão dos participantes da pesquisa, com a pandemia, e a impossibilidade de fazer encontros presenciais, será que o *online*, encontros virtuais seriam interessantes para a pesquisa? As pessoas teriam internet e conseguiriam acessar as plataformas digitais e participariam a contento da pesquisa?

Pois bem... chegamos maio, e com ele a proposta da professora /orientadora Juliana de tirar um mês de férias, estávamos todos muito cansados, preocupados, precisamos nos reorganizar. Foi nesse *ínterim* que comecei a articular minha entrada em Campo.

¹⁰ Brasil registra quase 4 mil mortes por Covid no dia e fecha pior mês da pandemia com 66,8 mil óbitos. País contabilizou 12.753.258 casos e 321.886 óbitos por Covid-19 desde o início da pandemia, segundo balanço do consórcio de veículos de imprensa. Foram 3.950 mortes registradas em 24 horas, um novo recorde. Março teve mais do que o dobro de mortes de julho de 2020, o 2º pior mês da pandemia.

Tomando todos os cuidados e seguindo o protocolo de prevenção ao Covid-19, agendei uma visita ao local da pesquisa, fiz uma entrevista com a diretora e definimos como seria o contato com os participantes da pesquisa.

Assim, fiz um convite para participar da pesquisa pelo *whatsapp* as pessoas que faziam parte da diretoria, equipe técnica, cuidadoras e egressos da casa.

Imagem 2 - Prints das conversas do grupo de Whatsapp



Ano: 2021

A medida que os convidados iam aceitando o convite e os inclui em um grupo de *whatsapp* com tema *Pesquisa Mestrado UNEB*, nesse grupo foi realizado a apresentação da pesquisa, do plano de trabalho e dos círculos virtuais temáticos; orientações sobre a pesquisa e a dimensão ética – leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, termo de compromisso da pesquisadora e termo de autorização institucional para conhecimento de todos/as e assinatura; fora agendado a data para a entrega da cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa; oitiva das participantes sobre a pesquisa e dirimir dúvidas e escolha do codinome que foi utilizado no decorrer da pesquisa.

Imagem 3 - Prints das conversas do grupo de Whatsapp



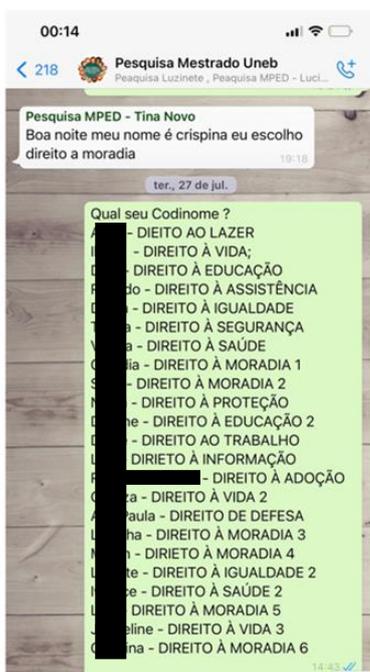
Ano: 2021

No início do grupo eu percebia que as participantes estavam envergonhadas, eu mandava o texto escrito, e em seguida eu gravava um áudio com o mesmo conteúdo, mas a interação era pouquíssima.

Daí tive a ideia de ao invés de gravar áudio, fazer vídeo, então realizei a gravação do meu primeiro vídeo, para o diálogo com as participantes da pesquisa e o resultado foi impactante, todas e todos passaram a interagir.

No grupo um dos momentos que me marcou foi a definição do Codinome, ali também tive a noção exata de quantos participantes eu teria nessa caminhada.

Imagem 4 - Prints das conversas do grupo de Whatsapp



Do dia 14/07/2021 até 17/07/2021 o movimento do grupo foi para a escolha do codinome.

tem

linomes, passamos a sistematização dos círculos virtuais los de Cultura, entretanto, importante mencionar e

relembrar que o Círculo de Cultura de Paulo Freire é o diálogo, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. É um ato cognoscente firmado no diálogo, em que “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação” (FREIRE, 1988, p.64). Assim como dizia Paulo Freire, educar não é transferir conhecimento e que a educação acontece por meio de uma prática dialógica em comunhão, nesse sentido não há saberes superiores ou inferiores, o que há são saberes, cada um com sua valoração e importância necessária a construção do conhecimento.

O desenvolvimento da pesquisa-ação-participante foi planejado para ocorrer no formato virtual em razão pandemia do coronavírus (COVID-19), que infelizmente ainda estávamos vivenciando no período da pesquisa, logo no primeiro círculo, que denominamos círculos virtuais temáticos, uma participante em sua apresentação, explicava a razão da escolha de seu codinome Direito à Vida, pontuou o seguinte:

Quadro 7 - Transcrição da fala de participante Direito à Vida

<p>DIREITO À VIDA</p>	<p>“Meu codinome é Direito à Vida, né? Diante do que nós estamos vivendo nesse nesse últimos dois anos, quase né, de pandemia... Que a gente sabe que a vida é um direito de todos, mas infelizmente o que a pandemia tem trazido é... ceifando muitas vidas, mesmo a gente tendo o direito. E, infelizmente chega nas unidades e às vezes não é atendido e adoce e sofre... A gente tem vivido esses dois anos últimos anos de muitas perdas né? E muitas vidas a gente vê na televisão falando quantas vidas foram ceifadas por este vírus né, e a gente precisa estar a par dos nossos direitos e... Fortalecidos juntos... E o direito à vida a gente tem que tá lutando, porque em primeiro lugar é a vida né, as outras coisas a gente consegue depois. Então é um privilégio estar participando desse grupo de pesquisa de Jane... Não é fácil a gente chegar aqui porque tudo é novo pra todo mundo né? Essa questão da tecnologia, mas assim, a gente tá conseguindo, é... Fazer algo que a gente jamais imaginaria que a gente fizesse... né? que é pesquisar, estudar, discutir por um celular e tenho certeza que isso vai ficar na história... Isso vai nos engrandecer enquanto instituição e UNEB e Jane e os colegas que estão aqui né? nessa pesquisa e as nossas funcionárias, colaboradoras, minhas colegas de trabalho, que eu também trabalho no Construindo... E é uma honra também a gente tá aqui com uma ex-interna de lá, do construindo,... eu tenho a maior honra de saber que ela está aqui conosco e agradeço a Jane, imensamente, por ter escolhido o Construindo o Amanhã”.</p>
------------------------------	---

A fala dessa participante merece esse destaque por abordar as questões relacionadas ao momento que estamos vivendo da pandemia, e ainda, a necessidade de

adaptação de nossas vidas para o *online*, algo que como ela **coloca** “*Fazer algo que a gente jamais imaginaria que a gente fizesse... né? que é pesquisar, estudar, discutir por um celular e tenho certeza que isso vai ficar na história*”. Devo concordar com essa participante que realmente esse momento como todo ficará na história, porque superar os nossos medos e realizar essa pesquisa foi um tanto enriquecedor para todos os envolvidos.

Nossos círculos virtuais, que denominamos através do grupo de *whatsapp*, com os participantes da pesquisa de *Pesquisa Mestrado Uneb*, foi o principal dispositivo de construção de informações desta pesquisa. Ele ocorreu em 05 (cinco) encontros virtuais mediados pelo *whatsapp* e pela plataforma digital *Google Meet*, que foi baseado na experiência teórico metodológica de experienciada por Margarita Gomes e Albert Hemsí (2015) ressignificando a proposta metodológica de Paulo Freire a partir da pedagogia da virtualidade e 1(um) encontro presencial com intuito de demonstrar os resultados obtidos em campo e a forma como eles apareceriam no trabalho.

Segundo Margarita Victoria Gomez (2015), a pedagogia da virtualidade é uma proposta baseada na filosofia freiriana e no conceito de rizoma, que propõe uma reflexão sobre a prática educativa no ciberespaço e desenvolve um conceito de educação em rede emancipadora.

É uma experiência única de educadores e público interessado, no processo de ensino-aprendizagem, ou melhor, a “*dodiscência*”¹¹, como dizia Paulo Freire, na forma de *Círculo de Cultura Virtual*.

A escolha pelos encontros virtuais, apesar de ser uma das propostas da pesquisadora, foi uma opção dos participantes.

Para definir as datas dos encontros, tivemos uma barreira, nem todos os participantes poderiam à noite, e a tarde também era inviável para outros, como todos os tinham interesse em participar, foi necessário dividir as temáticas em dois encontros, sendo que aconteciam, à tarde e à noite nas quintas feiras quinzenais, a fim de abarcar a totalidade das pessoas que aceitaram o convite.

Feitas essas considerações acerca das questões que antecederam os círculos virtuais temáticos, passo-lhes a apresentar como foram realizados os círculos, bem como as questões que emergiram a partir da realização dos mesmos.

¹¹ **Dodiscência:** conceito criado por Paulo Freire para se referir a uma desejável postura de eterno aprendiz por parte do educador, ou seja, a junção da palavra docente + discente = dodiscente = educador sempre disposto a aprender com o que faz e com o próprio aprendiz.

Os círculos foram devidamente gravados com anuência dos participantes, após realizada a transcrição literal das falas dos participantes pela pesquisadora, gerando com isso um grande livro, que eu o denominei de páginas de vida, já que continha relatos de vida, de vivências e experiências dos participantes da pesquisa. Para Bardin (2004) há uma problemática a ser enfrentada na fase de análise documental pois, possivelmente, haverá uma grande quantidade de documentos que a autora chama de “universo de documentos” que precisam ser cuidadosamente selecionados para que o objetivo do pesquisador seja atingido. Desta forma, primeiramente, realizamos uma leitura dos documentos selecionados, ou seja, fizemos um primeiro contato com a documentação como forma de conhecer o texto sem tanta rigidez, para depois tornar a leitura mais precisa e seletiva em função do interesse deste estudo. Em seguida, elegemos as amostragens e restringimos a análise da parte mais representativa das amostras, isto é, destacamos para leitura, exclusivamente, os pontos que nos remetiam à temática objeto dessa pesquisa.

3.2 A REALIZAÇÃO DOS CÍRCULOS VIRTUAIS TEMÁTICOS – DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Os círculos temáticos foram pensando e ocorrem da seguinte maneira:

Quadro 8 - Síntese dos círculos virtuais temáticos

DATA DOS ENCONTRO	12/07/2021	27/07/2021	12/08/2021	26/08/2021	09/09/2021	17/09/2021
MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA	WHATSAPP	GOOGLE MEET	GOOGLE MEET	GOOGLE MEET	GOOGLE MEET	PRESENCIAL
TEMÁTICA DO CÍRCULO	Direitos humanos e educação antirracista em espaços de educação não formal	Direitos humanos e educação antirracista	Uma infância sem racismo	Racismo mata! Educação salva!	Referencial educativo	Impacto dos encontros na vida dos participantes
RECURSO UTILIZADO	- Vídeo da pesquisadora explicando a pesquisa	Dinâmica do teste das imagens ¹² (adaptado)	Vídeo: crianças não são racistas ¹³	Música: A carne ¹⁴	Slide sobre desdobramento de campo	Vídeo síntese dos encontros
METODOLOGIA	- Acolhimento dos participantes; - Escolha dos codinomes. - Leitura do termo de consentimento livre e esclarecido,	- Leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, - Escuta dos participantes sobre a pesquisa e a razão da escolha do codinome;	Discussão a partir do seguinte questionamento: - Porque será que as crianças não conseguem ter comportamentos racistas?	Discussão a partir do seguinte questionamento: - Porque a carne mais barata do mercado é a carne negra? - Quais práticas educativas que	Como podemos implementar ações sociais e educacionais fundadas nos pressupostos de práticas	Poder educativo dos encontros As pessoas entenderam o que é racismo, porque como é estrutural muitos não entendiam

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=PbCZzEaCMOI>

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>

	- Termo de compromisso da pesquisadora e - Termo de autorização institucional.	- Elucidação de dúvidas acerca da pesquisa. - Encerramento do encontro com a síntese do Círculo;	- Encerramento do encontro com a síntese do Círculo; - Ideias de temas para o próximo encontro.	podemos ter para mudar essa realidade? - Encerramento do encontro com a síntese do Círculo;	educativas na perspectiva dos direitos humanos e educação antirracista? Encerramento do encontro com a síntese do Círculo	algumas práticas como racistas. Agradecimentos Homenagens; Coofe brack; Sorteio de brindes.
--	---	---	--	--	--	---

Ano: 2021

Conforme metodologia acima descrita, o primeiro círculo virtual por intermédio da mediação tecnológica do *google meet* ocorreu no dia e hora acima determinado, numa terça-feira, a noite com duração de 1:30h. no primeiro encontro estiveram presentes 11 participantes, sendo 10 do sexo feminino, sendo 01 do sexo masculino. De igual modo, o primeiro encontro para o grupo 2, com a mesma temática, aconteceu numa quinta-feira à tarde, com duração de 1:30h. no primeiro encontro estiveram presentes 07 participantes, sendo todas do sexo feminino Apresentei-me da seguinte forma:

Olá pessoal, boa noite /boa tarde, sou Jane Clézia Batista de Sá Oliveira, Advogada atuante, especialista em algumas áreas do direito, mais aqui estou estudante, mestranda em educação e diversidade pela UNEB _ Universidade do Estado da Bahia. A razão do nosso encontro, é para tratarmos através dos círculos virtuais, da temática direitos humanos educação antirracista. Em que pese a constante violação dos direitos humanos, e as constantes atitudes racistas que ocorrem diariamente ao nosso redor, as quais muitas vezes somos vítimas e também agentes dessas atitudes, precisamos passar a ter atitudes antirracistas, precisamos nos conscientizar da necessidade de mudança de comportamento, a fim de proteger os direitos humanos inerentes à pessoa humana, aqueles direitos fundamentais, os quais vocês escolheram como codinome e tantos outros existentes.

Nossos encontros serão pautados no respeito às diferenças e o nosso diálogo será simétrico, não tenham medo de abordar as nossas temáticas, entretanto, se elas de algum modo, não for confortável, você não precisa falar, ou pode, pedir para mudarmos de assunto, e adentrarmos em outra temática.

A vida é uma constante em aprendizado, e esse ano, estamos comemorando os 100 anos de Paulo Freire, muito desse trabalho foi inspirado em seus ensinamentos, a começar pelos nossos círculos.

Também não poderia deixar de agradecer a presença de cada pessoa aqui presente, que se dispuseram a pegar o celular ou o computador para

contribuir para essa pesquisa, deixando de lado todos os meus medos, minhas incertezas eu embarco com vocês para um crescimento conjunto acerca dessa temática tão necessária e tão invisibilizada, cujas contribuições de vocês, trarão crescimento pessoal e coletivo, certamente não sairemos desses encontros da mesma forma que entramos. E eu conto com vocês para essa construção no campo do saber a partir de nossas vivências e experiências. Obrigada!

Abrir para que elas se apresentassem pedindo para que elas justificassem a escolha dos codinomes. Por se tratar de uma pesquisa cuja temática está relacionada a direitos humanos e educação antirracista, elas escolheram como codinomes os mais variados direitos. Na pergunta qual seu codinome? obtive as seguintes respostas:

Quadro 9 - Codinomes dos participantes da pesquisa

Participantes	Codinome
Diretoria – Equipe Técnica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ DIREITO À VIDA; ➤ DIREITO À EDUCAÇÃO ➤ DIREITO À IGUALDADE ➤ DIREITO À VIDA 2 ➤ DIREITO À PROTEÇÃO ➤ DIREITO À SEGURANÇA ➤ DIREITO AO TRABALHO
Educadores Sociais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ DIREITO À SAÚDE ➤ DIREITO À MORADIA 1 ➤ DIREITO À EDUCAÇÃO 2 ➤ DIREITO À MORADIA ➤ DIREITO À ASSISTÊNCIA
Cuidadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ DIREITO À IGUALDADE 2 ➤ DIREITO À SAÚDE 2 ➤ DIREITO À VIDA 3 ➤ DIREITO À MORADIA 6 ➤ DIREITO À MORADIA 3
Egressos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ DIREITO AO LAZER ➤ DIREITO DE DEFESA
Total	19

Elaborado pela autora, 2021.

Em que pese a adesão inicial de 23 pessoas, quatro desistiram (não entraram em campo) e realizamos a pesquisa com 19 participantes. A alegria de participar do grupo de

pesquisa saltava aos olhos que quem assistia, apesar da timidez inicial, em razão de ser algo novo, todos os participantes falaram, e já abriram o diálogo trazendo contribuições riquíssimas, os círculos funcionavam com depoimentos de vivências e experiências dos participantes, em seu dia-a-dia. Relatos de situações vividas e de outras que vivenciaram com terceiros. Esses relatos funcionavam como denúncias, a partir do momento que passaram a entender que o racismo é estrutural. Nos círculos tivemos algumas falas logo relacionadas a racismo, as quais transcrevemos literalmente como expressado pelos participantes da pesquisa conforme demonstrarei adiante.

No primeiro encontro virtual, em que pese já ter sido apresentado previamente a temática, objeto da pesquisa, com leitura do título, do termo de consentimento livre e esclarecido, bem como a da partilha do participante, após as apresentações iniciais, com a justificativa da escolha dos codinomes, antes mesmo de adentrar nos questionamentos relacionados à direitos humanos e educação antirracista, fizemos uma dinâmica do teste da imagem, que consistia no seguinte:

- Seleccionamos 10 (dez) imagens de pessoas brancas e negras em situações semelhantes, a ideia era, em consonância com o objetivo específico da pesquisa registrar as concepções e percepções dos participantes acerca de direitos humanos e educação antirracista, a partir daquelas imagens e utilizá-las como base para todos os encontros,
- Os resultados da dinâmica, conforme acordado com os participantes seriam apresentados quando do último encontro presencial e assim nossa análise com base nas respostas dos participantes foi a seguinte:

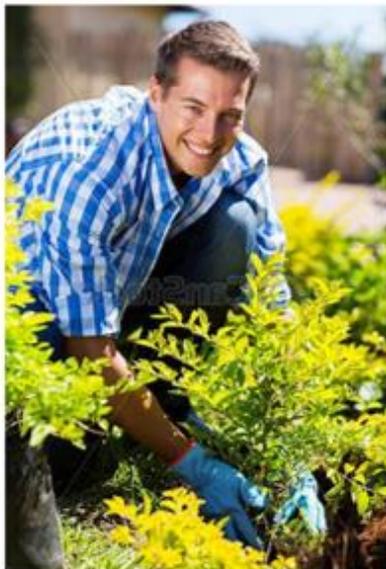
Imagem 5 - Homem Preto e Homem Branco



Resultados:

Foram atribuídas ao homem branco profissão mais elevada, como bancário, advogado, empresário, enquanto o homem preto teve dentre essas profissões, as profissões de segurança, vigilante e pastor.

Imagem 6 - Homem Branco e Homem Preto



Resultados:

Nos resultados, o homem preto fora considerado jardineiro, enquanto o homem branco aparecia ora como jardineiro, ora como cuidando de seu próprio jardim como hobby.

Imagem 7 - Mulher Branca e Mulher Negra



Resultados:

Nos resultados, a mulher branca apareceu como estilista, *design* de moda, enquanto a mulher preta apareceu, na maioria das vezes, como costureira.

Imagem 8 - Mulher Branca e Mulher Negra



Resultados:

Nos resultados, a mulher branca apareceu como confeitadeira, chefe de cozinha, enquanto a mulher preta, fora classificada pela maioria dos participantes da pesquisa como cozinheira.

Imagem 9 - Mulher Negra e Mulher Branca



Resultados:

Nos resultados, a mulher branca apareceu como empresária, advogada e consultora, a mulher preta por sua vez foi classificada como professora, estudante e secretária.

Com a dinâmica, já foi possível identificar um percentual de 66% (sessenta e seis por cento), de postura racista dentro do grupo, ao atribuir cargos menores as pessoas comparadas as pessoas brancas, contudo, foi possível ainda, perceber o potencial educativo dos círculos, uma vez que ao chegarmos no último encontro, após 50 dias de estudos acerca da temática, no encontro presencial, identificamos no *locus* práticas educativas de direitos humanos e educação antirracista, bem como tivemos *feedbacks* dos participantes, que demonstraram mudanças de comportamento a partir das experiências dos círculos.

Ainda no círculo temático relacionado à explicação da escolha do codinome, tivemos os relatos marcantes, cuja transcrição se fez necessária para uma melhor análise com base nos teóricos e estudiosos da temática. Entretanto, antes de transcrever as falas, é necessário fazer uma explicação acerca de como se deu a transcrição, uma vez que nem todos os participantes se expressam conforme a norma gramatical vigente.

Desse modo, buscando um posicionamento contra-hegemônico do poder no campo do saber, onde para se expressar dentro do ambiente acadêmico, há a necessidade da

formalidade, para ser considerado detentor do saber. As falas das participantes foram transcritas literalmente como expressado pelos participantes da pesquisa, demonstrando que o conhecimento é construído através das mais variadas formas. O não uso da norma padrão, é no sentido de não deslegitimar a fala, já que nos reconhecemos no paradigma decolonial.

Sobre esse assunto, Lélia Gonzalez, 2021 , refletiu o modo pela qual as pessoas que falavam “errado” dentro do que entendemos por norma culta, eram tratadas com desdém e condescendência e nomeou como “pretuguês” a valorização da linguagem falada pelos povos negros, africanos escravizados no Brasil. Gonzalez provoca e desestabiliza a epistemologia dominante, criticando a imposição de uma epistemologia universal que desconsidera o saber individual. A escrita de si na primeira pessoa.

Vejamos:

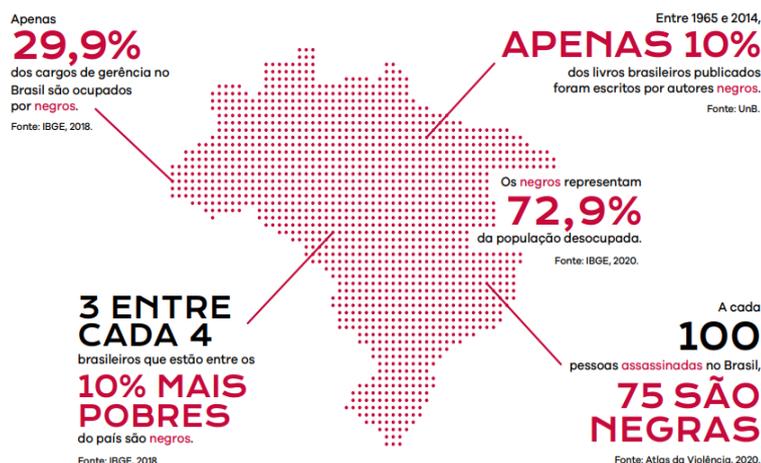
Quadro 10 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

DIREITO À SAÚDE 2	“Meu codinome é Direito À Saúde, é... assim, é... Vim assim almejando, que o racismo possa realmente ser banido das nossas... da nossa sociedade né?”
--------------------------	--

O racismo é manifestado por meio ações, crenças e sistemas políticos. Ele está presente nos relacionamentos familiares, nos acessos à direitos básicos, nas relações afetivas e culturais, no trabalho, bem como na segurança. Logo, em que pese a participante afirmar seu desejo de que o racismo possa ser banido de nossas sociedade, estamos longe de alcançar essa realidade, isso porque o racismo é estrutural e por mais que possamos a ter posturas voltadas para a educação antirracista, ainda estamos longe de alcançar a sonhada democracia racial.

A exemplo disso, temos o infográfico elaborado pela UNB¹⁵, que traz dados importantes acerca do racismo, o que reforça ainda mais o quanto explanado acima.

¹⁵ Disponível em: <https://www.politize.com.br/wp-content/uploads/2021/07/Infografico-Racismo-1.pdf> . Acesso em: 03 out.2021.



Os dados obtidos nesse infográfico nos leva a pensar que precisamos levantar o debate acerca da educação antirracista para que ela possa atingir o maior número de pessoas, sobre isso se posicionou **Direito à Assistência** quando disse que:

Quadro 11 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

DIREITO À ASSISTÊNCIA	“A pauta racial ela tem que ser levada ao máximo de ambientes, ao máximo de lugares que a gente conseguir, a gente tem que trazer e levantar esse debate, pra muita gente, e conseguir fortalecer isso né? Levar conhecimento acerca é... Do racismo pra outras pessoas... Principalmente pra quem tem mais... Quem tem menos acesso”.
------------------------------	--

Ainda nessa esfera, **Direito ao Trabalho**, pontuou que:

Quadro 12 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

DIREITO AO TRABALHO	“Eu não tenho como fugir do tema racismo, porque é o que eu sou faz parte do que eu vivo... Sempre vivi e viverei pro resto da minha vida. Então... É... Esse é um tema que me faz muito feliz, falar sobre, pesquisar, entender. É... Eu tô muito feliz em fazer parte... Espero que eu possa de alguma forma agregar e aprender com vocês... O Construindo o Amanhã é um lugar que eu amo muito... e assim é um lugar muito especial, porque tem uma função social muito grande aqui em Jacobina. E é incrível, então eu acho que é isso. E eu espero que eu possa contribuir de alguma forma positivamente...”
----------------------------	---

Desse modo, restou evidenciado a importância do debate sobre direitos humanos e educação antirracista nos espaços de educação não formal, visando assim a conscientização

de cada participante, partindo de seus próprios relatos sobre a necessidade de assumirmos uma postura antirracista. De não nos calarmos diante do racismo velado e silencioso que tem nos acompanhado por décadas.

3.3 A REALIZAÇÃO DO CÍRCULO VIRTUAL TEMÁTICO – UMA INFÂNCIA SEM RACISMO

É sabido que o *locus* da presente pesquisa é uma casa de acolhimento de crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social. Portanto, a educação que é oferecida a essas crianças e adolescentes, nesse ambiente decorre das vivências das pessoas adultas que compõem o referido espaço, sejam elas da equipe técnica, educadores sociais e/ou cuidadoras.

Pois bem, a perspectiva é de refletir sob o olhar dos participantes, sobre as práticas de ensino/aprendizagem desenvolvidas em espaços alternativos de educação, reconhecendo a diversidade de sujeitos que circulam nas instituições educativas, permitindo a escuta minuciosa e sensível das concepções dos sujeitos participantes diante da educação a qual estão envolvidos.

Para entender esse processo, iniciamos o encontro temático com um vídeo envolvendo crianças que deveriam encenar uma situação de racismo, entretanto, as crianças não conseguem fazer a cena. O vídeo tinha o seguinte conteúdo:

Ninguém nasce racista - criança esperança (vídeo emocionante)

Narrador: Convidamos crianças, de diferentes idades para uma experiência. Esses meninos e meninas, que não são atores, terão que fazer uma cena muito comum, que acontece no dia a dia de muitos brasileiros.

H1: Tu já fez alguma cena, alguma vez na tua vida?

C1: Não.

H1: Tá, hoje a gente vai fazer uma e bem simples, tá? Essa é a Glau e ela vai contracenar contigo. Você vai ter dois minutos. Você vai tentar decorar o máximo de frases que você conseguir. E depois você vai falar olhando pra ela, tá bom?

[crianças examinam o texto a ser decorado]

H1: Agora, você vai falar algumas frases olhando pra ela. Tá bom? Quando você quiser...

C2: Eu não gosto da sua cor.

C3: Eu não gosto de gente da sua cor...

C4: Seu cabelo é horrível

C2: Seu cabelo parece uma esponja... Ai, eu não consigo.

H1: Você vai dizer isso olhando pra ela, tá bom?

C5: Eu não consigo...

H1: É uma cena...
 C6: A gente tá falando um... Racismo...
 H1: Quer tentar mais uma vez? Por quê?
 C2: Porque eu não gosto de falar essas coisas...
 H1: Quer ler de novo? Por que não?
 C7: Porque eu não acho certo.
 H1: É errado?
 C8: É que eu sou da mesma cor que ela... E eu já sofri *bullying* na escola...
 E eu também... Eu não gosto de falar isso pras pessoas... Eu me sinto mal...
 H: Como é que tu se sente dizendo isso pra ela?
 C4: Eu sinto que eu tô sendo preconceituoso...
 H: Quem você acha que escreveu essas frases?
 C9: Uma pessoa muito racista... Que acha que é melhor do que todo mundo...
 C10: Todo mundo é igual... Mas não percebem isso...
 H: E pra você? O que é preconceito?
 C11: É você não respeitar as pessoas do jeito que a pessoa é...
 C5: Preconceito é uma forma horrível de tratar as pessoas...
 H: Olha só... Esses textos aí a gente tirou da internet... Que pessoas reais falaram pra outras pessoas né? Você já viu em algum lugar essas frases, por exemplo?
 C4: Na escola, já...
 C7: Já...
 C10: Essa pessoa tava sentada... Num banco... Chegaram pra ela dizendo 'tu é negra, tu é horrível, tu não deveria tá aqui'...
 M: Você conhecia essa pessoa?
 C10: Sim... Porque essa pessoa era eu...
 H: Cê acha que seria mais fácil ler esse texto pra mim... Por exemplo... Que sou branco?
 C3: Não.
 H: Não seria mais fácil?
 C3: Não... Porque todos nós somos iguais...
 Narrador: Ninguém nasce racista. Continue criança.

Após a apresentação do vídeo iniciei o círculo com o seguinte questionamento: “Porque será que as crianças não conseguem ter comportamentos racistas?” E para tal questionamento tivemos as seguintes respostas:

Quadro 13 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

DIREITO À PROTEÇÃO	“Eu acho que elas já sentiram na pele também o quanto é ruim, então elas não querem, que outras pessoas passem o que elas passaram...”
DIREITO À IGUALDADE	“Eu acho que é muito também da simplicidade, da ingenuidade, e do amor das crianças”.
DIREITO À VIDA	“É um vídeo assim que mexe bastante com os adultos, eu acho, porque as crianças elas não conseguiram de fato, fazer aquilo, que foi mandado por eles né? Quando a gente vê uma cena dessa... E nós podemos fazer com que as crianças cresçam desta maneira, que elas tenham realmente essa desenvoltura de poder

	dizer não as coisas erradas, isso é importante, o trabalho do cuidador, o trabalho da equipe técnica do Construindo, o trabalho do professor, porque a gente passa a ser um referencial na vida dessas crianças... Que se a gente leva o conhecimento com certeza eles vão reproduzir... Então trazendo pra essa questão ai do racismo... É assim a gente precisa trabalhar isso diariamente, continuamente em todos os espaços... Não só na escola, mas dentro da nossa própria casa... Porque precisamos combater o racismo dentro da nossa casa , dentro de nós mesmos, a gente vive numa sociedade patriarcal, onde está enraigado na cultura e a gente só vai conseguir mudar uma cultura com muito trabalho, com muita educação, com muito ensinamento, porque o poder de transformar a sociedade é a educação... ”
--	--

Dentre tantos relatos importantes, as falas acima mereceram um compartilhamento, por trazer de logo, algumas questões voltadas para os objetivos do presente trabalho, **Direito à Vida** nos relata sobre a importância da educação no espaço não formal para a construção de práticas educativas relativas a direitos humanos e educação antirracista, notadamente, no que diz respeito, a postura que se deve adotar quando se trabalha com crianças, para que o racismo seja combatido nesses espaços. Em resumo, ela afirma que: “A gente só vai conseguir mudar uma cultura com muito trabalho, com muita educação, com muito ensinamento, porque o poder de transformar a sociedade é a educação” (DIREITO À SAÚDE, 2021).

De fato, a educação é uma arma poderosa. Através dela, um cidadão se torna mais crítico, tem mais oportunidades e melhoria na sua própria qualidade de vida. A importância de aprender para si mesmo é compartilhar os conhecimentos com os outros. É através desse compartilhamento que a educação atua diretamente no desenvolvimento pessoal, social e cultural das pessoas.

Nas lições de Brandão (2006) o educador está aprisionado a regras e determinações que o levam a entender sua prática de forma delimitada, não vislumbrando a educação como cultura. A clareza e atualidade das palavras de Brandão nos convida a refletir acerca da evolução da educação e seu aprisionamento para atender a demandas, exigências e direcionamentos dos sistemas educacionais e de interesses políticos e econômicos. Ainda de acordo com o autor, se o nosso olhar não estivesse embaçado e não estivermos conformados, temos a oportunidade de entendermos o momento que estamos vivendo, e até onde podemos chegar. Mas se a orientação se der pelas premissas de Freire (2002),

vinculadas à oportunidade de conhecimento, reflexão, escolhas dos sujeitos, à criticidade, à dialogicidade e à autonomia, o resultado será uma educação libertadora.

Direito à Educação acentua que:

Quadro 14 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

DIREITO À EDUCAÇÃO	“E por falar em educação é importante e eu acho assim, necessário, fundamental, como educadores né? Que possamos ter uma outra visão em relação às crianças... Quando a gente olha situações na escola de uma criança rejeitando a outra pelo cabelo, pela forma como ela tá vestida, não vem dela, ela não é assim... A criança ela não tem essa... Esse... Como é que eu posso dizer? Essa capacidade de olhar pro outro e dizer assim "eu não vou brincar com ela porque o cabelo dela é assim, porque a cor dela é assim, porque a roupa dela é assim, mas por algo que ela ouviu de alguém... Infelizmente, na maioria das vezes, dos pais né? ... Nunca vem espontaneamente da criança, que a criança ela é tão, tão espontânea e você vê que ela não tem essa maldade, né? Pra rejeitar outra pelo que ela é... Né? Fisicamente... Então precisa assim ter muito cuidado da forma como a gente trata né? Porque essa criança vai ser um adulto um dia... E é por isso que a gente tem uma sociedade tão doente hoje, né? Com tantos, tantos problemas, é ... psicológicos, por questões que as vezes vem lá da infância e que as vezes ali parecia ser nada, mas que aquilo foi absorvendo, absorvendo e se não tratado tem danos futuro muito grande...”
---------------------------	---

Esse círculo trouxe vários relatos de situações de racismo vivenciadas pelos participantes da pesquisa, muitas situações experimentadas foram relatadas como forma de denúncia, o que ouvíamos, antes de iniciar os relatos era “já que estou tento a oportunidade, vou falar”.

Direito à Proteção, trouxe seu posicionamento acerca das crianças não querem reproduzir o que elas já passaram, quando se trata de algo negativos, seguimos questionando, instigando e discutindo acerca de situações semelhantes àquelas pontuadas no vídeo, como:

- “C2: Eu não gosto da sua cor.
- C3: Eu não gosto de gente da sua cor...
- C4: Seu cabelo é horrível
- C2: Seu cabelo parece uma esponja”

Questionados se já vivenciaram alguma situação de racismo,

Quadro 15 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

<p>DIREITO À SAÚDE 2</p>	<p>“Eu já... Eu fui comprar um sapato em uma loja e a moça me mostrou um marrom, um branco e um preto... Aí eu disse que eu não gostava muito do marrom e branco não... Porque não sobressaía muito, que minha cor preferida era o preto, ela disse assim "é porque preto tem que usar preto"... Isso foi há muito tempos atrás... E outra também poucos dias... Uma pessoa disse que “as pessoas negras elas tinham uma tendência maior de ser desonesto... e que não gostava de estar ao lado de negro que gostava de estar em árvore que tinha fruto... e que os fruto fosse branco... E foi muito pesado... Muito forte isso” ... Aí não foi assim é direcionado a mim... Foi um grupo que estava... Mas assim... Como eu era negra a parte... Eu achei que fosse comigo... Dói...”</p>
<p>DIREITO À MORADIA 6</p>	<p>“É sobre o racismo né? porque eu já fui criança e hoje eu sou adulta só que eu já passei por esse transtorno né? porque por eu não ter uma casa por eu ser preta porque eu tenho cabelo crespo aí eu já fui maltratada na escola entendeu? então porque eu não tenho uma casa uma casa bonita que eu não tenho teto para morar tudo isso aí eu já fui discriminada pelos meus próprios colegas né? isso é muito triste.”</p>
<p>DIREITO À EDUCAÇÃO</p>	<p>“A gente vê também que são situações do cotidiano né? Ainda quando adolescente, uma manicure uma vez disse que não era pra mim pintar minha unha na cor vermelha porque não combinava com meu tom de pele... pra mim sempre procurar os esmaltes de cores mais claras... E por uma vida eu sempre pintei minha unha é com cores mais claras... Por conta desse comentário né?... A mesma situação a gente encontra: não, você é morena... Não combina com luzes no seu cabelo... né? Então a gente percebe que são situações corriqueiras... Mas que ta impregnado mesmo na sociedade né? Quer dizer que a pessoa... Da cor... Da pele clara, branca... Ela pode pintar a unha da cor quiser... O cabelo da cor que quiser né? E a pessoa da pele negra não... Ela tem que se policiar... Ver o que combina com ela né? A cor da roupa... São tantas situações assim que a gente pega... Olha... E até inacreditável né?”</p>

Apesar das situações acima relatadas, tivemos situações de pessoas pretas se negarem a relatar situações racistas já vivenciadas.

Direito à Defesa, uma mulher preta, assim se manifestou:

Quadro 16 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

<p>DIREITO À DEFESA</p>	<p>“ É... Eu nunca passei por isso não... Eu acho né?... Mas meu filho passa direto... Tipo assim... A gente tem uma prima que é negra e ela não brinca com ele de jeito nenhum porque ele é um pouco pele clara. Ele é branco... Ela não brinca com ele de jeito nenhum... E até hoje ela bate o pé e diz que não brinca com ele mesmo não... Inclusive de falar assim.. Tipo como a gente era do “Construino”... Às vezes eu tinha vergonha de chegar em público e falar que era de lá... Inclusive nas escolas... Porque as meninas sempre olhava torto pra gente... Essas coisas assim do tipo né?...”</p>
--------------------------------	---

Ao ouvir algumas respostas, era notório que o que o participante queria era não demonstrar a sua realidade, contudo a sua fala se mostra contraditória. Ao afirmar: “*Eu nunca passei por isso não... Eu acho né?*”. É sabido que todos os negros podem citar uma dezena de situações de racismo que vivenciaram, entretanto, quando uma pessoa de pele negra, independentemente da posição social, diz que jamais viveu um episódio de discriminação na vida é porque se trata de uma ferida tão profunda que ela prefere silenciar para não voltar a sentir a dor.

No contexto que analisa o pertencimento e o reconhecimento, sabe-se que é dos diferentes padrões de relações sociais, historicamente construídos, que o conflito social pode emergir, é preciso criar a possibilidade de sentir pertencido, empoderar-se e se reconhecer oprimido e mostrar ao opressor que é possível conviver sem a imposição de violências e usurpação de direitos, buscar viver com mais humanidade na tentativa de alcançar o paradigma da Paz, nesse sentido Freire diz que:

Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 2004, p. 16).

O diálogo nesse círculo foi extremamente enriquecedor, pois o que se observa nas falas das participantes, é que o racismo como bem acentuado pelo ilustre jurista e professor Sílvio de Almeida, é estrutural, está cristalizado na cultura de um povo, de um modo que, muitas vezes, nem parece racismo. A situação fica ainda pior quando as ações ou constatações são tratadas com normalidade, vejamos:

Quadro 17 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

DIREITO À IGUALDADE 2	“Agora eu acho assim... Mas eu mesma de mim... Eu sou negra... Mas eu não namoro gente negro... Eu não sei o que é que tem dentro de mim... Eu queria entender isso... Mas eu não sou racista... Vocês me entendem? Não é racismo isso... Eu acho... Mas é de mim... Eu queria perguntar a alguém... O que é isso de mim...”
------------------------------	---

Nessa fala resta demonstrado uma gritante negação do racismo. Outrossim, fica evidente que esse não é um desejo dessa participante, ela o faz de forma inconsciente. O racismo é tão estrutural que ela não se dá conta que a afirmação dela decorre de uma

afirmação racista. Silvio Almeida, parte do princípio de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, integra a organização econômica e política da sociedade de forma inescapável.

Pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário, entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2019, p. 13).

Ainda de acordo com o filósofo e jurista Silvio Almeida¹⁶ (2020), em entrevista ao jornal Senado, afirma que quando se admite a existência do racismo, cria-se automaticamente a obrigação moral de agir contra ele. Para o autor:

A negação é essencial para a continuidade do racismo. Ele só consegue funcionar e se reproduzir sem embaraço quando é negado, naturalizado, incorporado ao nosso cotidiano como algo normal. Não sendo o racismo reconhecido, é como se o problema não existisse e nenhuma mudança fosse necessária. A tomada de consciência, portanto, é um ponto de partida fundamental. (ALMEIDA, 2020).

O racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional.

“Eu sou negra... Mas eu não namoro gente negra”, a contradição apontada tem vínculos não apenas com a estrutura linguística, mas também com a dimensão argumentativa. Ou seja, a afirmação de que não namora gente negra, e mais, *“Eu queria entender isso” “ Vocês me entendem?”* traz nas entrelinhas a estrutura do racismo impregnado de tal maneira na vida dessa participante que ela sequer consegue se dar conta de que trata-se de uma fala racista, e mais além, de uma atitude racista.

Ademais, ainda analisando tal afirmação, historicamente os negros sempre tiveram sua imagem associado ao feio, à passividade, mendicância e fome, chimpanzé,

¹⁶ Presidente do Instituto Luiz Gama (ONG que atua pela igualdade racial) e professor da Universidade Mackenzie e da Fundação Getulio Vargas.

delinquência, drogas, escravidão, sujeira, uso da cor no lugar do nome. Em que pese não ser aceitável, levando-se ainda em consideração o contexto que essa participante viveu na infância, resta evidenciado que sua postura decorre de uma ausência de educação antirracista, e de um fortalecimento do racismo durante toda a sua vida, o que perdura até os dias atuais.

Nesse contexto, **Direito à Educação** relatou que:

Quadro 18 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

DIREITO À EDUCAÇÃO	“Meu pai ele é negro e as pessoas sempre associam ele com força né? Não... porque é negro então pode pegar peso... Porque é negro aguenta tudo né? Então a gente vê situações assim, que realmente entristecem né?”
---------------------------	---

Associar a imagem do negro a concepções negativas, por conta das características físicas do corpo negro, o cabelo crespo, o nariz achatado, lábios grandes, a pele escura, logo, características associadas a seres primitivos, em contribuído para uma ação discriminadora, desrespeitosa e que viola a sua dignidade, principalmente no tocante às diferenças culturais, raciais, e religiosas. Desse modo, é necessário cada dia mais, fomentar a educação antirracista, para que situações como essas não voltem a ocorrer.

Outro relato que tivemos, e que merece ser compartilhado:

Quadro 19 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

DIREITO AO LAZER	“Mas assim eu nunca fui racista né? É tanto que meu marido é moreno e... quando eu era menor... Eu ouvia que branco não fazia amizade com negro... Porque eles não eram confiáveis...”
-------------------------	--

Nessa fala, fica evidenciado que a maneira mais comum de se lidar com o preconceito é o silêncio, ou até mesmo através da negação. O termo 'moreno' é usado para se referir a características etnoraciais, eufemismo comum e que nega as características fenotípicas.

De acordo com o dicionário, ‘pardo’ significa, entre outras possibilidades, ‘branco sujo, duvidoso’. No curso de um estudo sobre identidades raciais e a imposição de categorias censitárias binárias na América Latina, pesquisadores americanos experimentaram substituir ‘pardo’ pela opção ‘moreno’. [...] Poucos anos depois da publicação da pesquisa, organizações do movimento negro do Brasil engajaram-se na produção das idéias de que ‘pardos’ e ‘pretos’ devem ser classificados como ‘negros’ e de que os ‘negros’ devem se enxergar como ‘afrodescendentes’ (MAGNOLI, 2009, p. 156-157).

Em que pese parecer ser ‘politicamente correto’ tratar o afro-descendente como ‘moreno’, palavra fortemente enraizada na cultura brasileira. É um exemplo de uma situação que revela uma estratégia simbólica de fuga de uma realidade em que a discriminação impera. Dessa forma, as pessoas procuram elementos de identificação em símbolos do grupo considerado social e economicamente dominante, no caso o brasileiro branco-europeu.

Tais questões sugerem a dificuldade de se lidar, no Brasil, com o preconceito racial. Este revela-se no dia-a-dia, nas situações mais simples. Numa sociedade em que, apesar da crença consolidada de ser o país da democracia racial, as pessoas desenvolvem um mundo simbólico, cujas características fenotípicas acabam operando como referências para o preconceito.

No caso do afro-descendente, este processo torna-se dramático, pois é veiculado e, muitas vezes, encoberto por ‘frases educadas’, alimentando o mito brasileiro de estarmos vivendo num paraíso de coexistência e de aceitação das singularidades. Tal visão conserva o problema, pois este deixa de ser enfrentado em função da ideia de ele não existir.

De uma forma muito impactante ouvimos o seguinte relato de **Direito à Moradia**:

Quadro 20 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

DIREITO À MORADIA	“Porque o preconceito não é só com quem é negro não, quem é branco também sofre isso. Eu tô falando por experiência própria, porque em um determinado local que eu trabalhei chegou uma senhora pra resolver uma situação é... e ela se empoderou da questão da cor negra dela, acho que ela sofreu muito, aí ela toda sabe, eu sou negra eu conheço os meus direitos e no frigar dos ovos ela me chamou de amarela empapuçada, eu nunca esqueço isso, ... então não é só o negro que sofre, ela era uma negra ela trouxe isso assim sabe como uma virtude mas é todo mundo igual e ela me ofendeu eu me senti muito ofendida quando ela me chamou de amarela empapuçada. Eu nunca esqueci isso mais nunca”
--------------------------	--

Essa fala foi impactante, eu percebi um incômodo, por parte dos demais participantes, tentando justificar para ela que essa situação pontual não era racismo. Perguntei-lhe sobre quantas vezes e quantos exemplos semelhantes a esse ela teria para dar, uma vez que ela disse anteriormente que essa situação teria sido a muito tempo atrás. Entretanto, ela não tinha outros exemplos.

Outros participantes, como **Direito à Segurança** chamou à atenção para o fato, dizendo não se tratar de racismo, pois não existe **racismo reverso**.

De acordo com Fontoura (2021), no cenário da política ultraconservadora na reinvidicação da pauta dos valores e costumes, a negação da existência do racismo tem se popularizado entre os sujeitos (negros e não-negros) resultou na popularização de uma expressão que representa uma leitura histórica e social desacertada sobre o fenômeno do racismo, constituindo-se como um evidente equívoco interpretativo: o racismo reverso. A expressão falaciosa busca promover um entendimento equivalente do racismo não apenas na sua negação, mas sim na sua inversão, colocando os sujeitos não-negros como alvo de ataques, discriminações e preconceitos tendo por base a cor de sua pele.

A ideia presente no racismo reverso é uma variante infundada da leitura incorreta do que chamamos de racismo estrutural. Na construção do conceito temos presente a ideia da existência de um sistema hegemônico de dominação, segregação e exploração apoiado na construção social da noção de superioridade racial, a partir de uma organização de sociedade que é (re)produtora das desigualdades. Não podendo ser entendido como um fenômeno individual, se consubstancia na coletividade a partir do conceito de raça (socialmente construído) e seu potencial instrumentalizador da opressão para com um grupo que, ainda hoje, é invisibilizado, tendo seus direitos violados constantemente de forma institucionalizada (ALMEIDA, 2018).

A invenção do racismo reverso não ocorreu por acaso, os poderes hegemônicos (grupos políticos e econômicos) defendem e perpetuam os interesses das elites alinhadas a uma postura ultraconservadora de entendimento do mundo. A deturpação do conceito e da vivência do racismo estabelece-se como uma pauta de destaque no combate dessa narrativa, é por esse ideário ultraconservador que o racismo reverso se estabelece socialmente, operando na estrutura das subjetividades dos sujeitos negros e não-negros. Na arena de disputa de controle das narrativas, o racismo reverso surge como uma resposta extremista dos movimentos ultraconservadores descontentes com o avanço da agenda antirracista dos movimentos negros no globo nas últimas décadas (ALMEIDA, 2020). A presença desse movimento não é um privilégio do Brasil, tanto a onda conservadora quanto a ultraconservadora tornaram-se deslocamentos emergentes mundiais junto ao debate público.

Apesar da existências de outras falas importantes, no círculo, não temos como fazer uma análise de todas no presente trabalho, utilizando de forma exemplificativas aquelas que puderam ser analisadas à luz dos teóricos referenciados no texto.

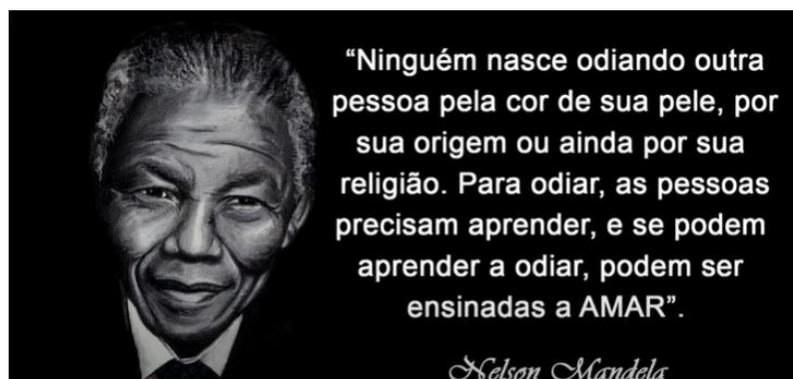
Ainda no círculo em comento, **Direito à Igualdade** nos relatou:

Quadro 21 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

DIREITO À IGUALDADE	“Isso é muito bacana a gente trabalhou muito isso com eles lá ... a gente foi dizendo que eles eram lindos que eles deveriam se aceitar como eles eram, inclusive as meninas queriam colocar cabelos eu falei vocês até podem colocar um cabelo, mas o cabelo de vocês é lindo olha, aí a gente foi mostrar imagem para ele de outras pessoas que tem o cabelo crespo todo onduladozinho e acredito que foi esse processo de educação que a gente trabalhou com eles que ela que ele se aceitaram né como são”.
----------------------------	---

A prática educativa acima descrita pela participante, demonstra a preocupação do espaço, *lócus* de pesquisa com a formação dos sujeitos do ambiente no que diz respeito aos direitos humanos e educação antirracista.

As participantes foram convidadas a olhar a criança que nos habita, para então começarmos a mudar nosso comportamento, nossa postura, conseguir olhar o mundo sem racismo, tendo como base a frase de Nelson Mandela exibida no final do vídeo de sensibilização. Ninguém nasce racista, continue criança.



Fechamos o círculo, com a reflexão acerca das posturas que devemos adotar no espaço de educação não formal, no qual se trabalha com sujeitos em formação, necessitando, pois, mudar a mentalidade dos adultos acerca da temática, para, então, passar-se a educar pelo exemplo.

3.4 A REALIZAÇÃO DO CÍRCULO VIRTUAL TEMÁTICO – O VIDEOCLÍPE “A CARNE” ENQUANTO CAMPO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Essa temática emergiu das sugestões apresentadas pelos participantes da pesquisa acerca de violência envolvendo pessoas negras, situações que ocorrem cotidianamente e

que são mostradas nas mídias, jornais cujas denúncias vem ganhando destaque através dos movimentos negros.

Com isso, iniciamos os círculos com uma música, *A Carne*, Elza Soares:

“A carne mais barata do mercado
É a carne negra
Tá ligado que não é fácil, né, mano?
Se liga aí

A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
Só-só cego não vê

Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
E vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos
A carne mais barata do mercado é a carne negra
Dizem por aí

A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra

Que fez e faz história
Segurando esse país no braço, meu irmão
O cabra que não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador eleito
Mas muito bem intencionado

E esse país vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado
Mas mesmo assim ainda guarda o direito

De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito (Pode acreditar)

De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar
Se liga aí

A carne mais barata do mercado é a carne negra
Na cara dura, só cego que não vê
A carne mais barata do mercado é a carne negra

A carne mais barata do mercado é a carne negra
Na cara dura, só cego que não vê
A carne mais barata do mercado é a carne negra
Tá, tá ligado que não é fácil, né, né mano

Negra, negra
Carne negra
É mano, pode acreditar
A carne negra”

Após a música abrimos para o grupo com a seguinte pergunta:

“- *Porque será que a carne mais barata do mercado é a carne negra?*”

Quadro 22 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

DIREITO À SAÚDE	<p>“Tava ouvindo aqui né? Ouvindo e lembrando... Hoje depois do nosso encontro e aí eu me lembrei muito que na época da faculdade o TCC da minha amiga foi: <u>o sofrimento psíquico de mães negras que tiveram seus filhos assassinados... É muito difícil né? A gente não vive num país onde tem guerras, mas a gente vive num país onde tem mortes a todo momento, e mortes de pessoas pretas, de pessoas negras, então assim, e quantas mortes acontecem por dia e por isso fica... Então assim, a carne é barata, porque por isso fica e se morre a todo momento, se mata a toda hora,</u> assim a preço de que mesmo... É... E é isso...é muito difícil falar sobre isso né e eu quis relatar sobre isso porque eu lembrei foi logo depois nosso encontro foi hoje de tarde, mas é isso, e eu fico me questionando quantas mães, mulheres é pretas existem né? Por conta de um sofrimento que... De alguém, por exemplo, que chega e tira a vida de um familiar seu... E quantas pessoas estão sofrendo não tem oportunidade de serem escutadas”...</p>
------------------------	--

Relatos como esses abriram espaços para as outras participantes falarem suas experiências acerca da temática. E então muitos participantes começaram a falar acerca do racismo ser uma pauta que se inicia com a postura do próprio negro, tivemos os seguintes relatos:

Quadro 23 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

DIREITO À VIDA 2	<p>“<u>Eu acho que as pessoas negras presenciam, vivenciam isso diariamente no seu cotidiano.</u> Mesmo porque as próprias pessoas que não são negras, que não são pretas n’? Fazem isso assim sem nem perceber que tão cometendo um ato de racismo contra o outro, por conta já da cultura.”</p>
DIREITO À VIDA	<p>“Meu marido é negro e aí eu ando com ele, as vezes volta e meia eu vejo ele mesmo se auto discrimina... "ah porque eu não posso... Ah por que..." as vezes passa uma pessoa com o cabelo rastafári, ne, que bota aqueles... Alonga os cabelos... Aí falou "já vai ali um rastafári", falei "criatura, eu não acredito no que eu estou ouvindo" eu falo bem assim "eu não acredito que estou ouvindo" "o que?" eu falei "como é que uma pessoa negra..." <u>ele próprio discriminando a própria cor dele...</u>”</p>
DIREITO À VIDA 3	<p>“ Oi Jane... É... Vou falar só um pouquinho... quando você fala que está falando do racismo... <u>A maioria dos racismo começa pelos próprio racista que são os negros.... ele já carrega uma culpa dentro dele</u>”</p>
DIREITO AO LAZER	<p>“<u>Eu acho que você negro tem que começar primeiro deixar de ser racista com você mesmo</u> ...eu ainda tenho amigas que</p>

	dizem ah não eu não uso meu cabelo cacheado eu só gosto do meu cabelo liso”.
--	--

E ao longo desses relatos e mesmo com o esforço conjunto para uma educação antirracista, é difícil concluir que ainda estamos distantes de alcançar os objetivos propostos, mais a luta é diária, e nesse contexto, **Direito à Assistência**, fez a seguinte crítica:

Quadro 24 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

DIREITO A ASSISTÊNCIA	<p>“Sobre a fala de direito ao Laser, ela disse que você negro tem que deixar de ser racista com você mesmo. Isso a gente vê muito em todo lugar, inclusive eu vejo muito na minha família, que é repleta de pretos. Então a gente não pode deixar que por sair da boca de uma pessoa negra algo que é racista, que aquilo enfraqueça todo o movimento, Algumas pessoas brancas elas utilizam disso pra tentar falar que o racismo é um debate que não deve ser levantado, é algo que não existe, mas existe, apenas o fator, esse fator que eu falei de um negro ele ser racista, isso acontece porque nós vivemos uma sociedade em que o racismo ele é estrutural, então as pessoas de forma inconsciente, elas acabam reproduzindo isso, é... E é daí que a gente tira a importância da educação antirracista”.</p>
------------------------------	---

A sensação é de que apesar de longe, estamos no caminho certo.

Corroborando com o quanto afirmado por **Direito à Assistência**, Munanga (2006) acentua que a análise da identidade negra é um processo em construção, com discursos de resistência, e isso exige um cuidado teórico para não se perder na confusão entre o discurso do militante e sua contraposição ao sistema dominante e a realidade da identidade vivida pela população negra. Em outras palavras, há uma distância entre os discursos. Por isso, essa temática envolve múltiplas questões: históricas, culturais, políticas, psicológicas, econômicas, sociais e ideológicas.

Nessa ótica, ressalta-se o processo histórico no qual se desenvolveu a resistência afro-brasileira. Isso significa que a identidade negra é um caminho para coexistir, para recriar as potencialidades da população negra. E, certamente, atenta-se para o fato de que “[...] a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de exclusão. Ser negro é ser excluído” (MUNANGA, 1990, p. 113). Por esse motivo, sem desvalorizar as outras questões, insiste-se, resiste-se e persiste-se na identidade negra mais ampla, ou seja, na identidade política.

Ainda de acordo com Munanga, a identidade política exige a identificação com a luta antirracista, bem como a atitude de assumir a negritude na postura política profissional, nos espaços de disputa: política, epistêmica e identitária. Desse modo, questionar a identidade negra e a negritude no contexto histórico é apontar a escola como espaço de urgência e desenvolvimento para essas questões. Nesse sentido, é importante lembrar que a “[...] negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la cientificamente sem aproximá-la com o racismo do qual é consequência e resultado” (MUNANGA, 1990, p. 110).

No que se refere aos(as) afro-brasileiros(as), para todos(as) que se chamam a si mesmos de "negros(as)", “[...] o anti-racismo tem que significar, entretanto, antes de tudo, a admissão de sua ‘raça’, isto é, a percepção racializada de si mesmo e dos outros. Isso significa a reconstrução da negritude a partir da rica herança africana” (GUIMARAES, 1995, p. 43).

Ao longo das oitavas dos participantes, mostramos algumas chamadas sobre morte de negros, por conta de suas características físicas.

MUNDO

Caso George Floyd: morte de homem negro filmado com policial branco com joelhos em seu pescoço causa indignação nos EUA

FBI investiga morte em Minneapolis; vídeo filmado por testemunha mostra George Floyd, de 40 anos, imobilizado no chão, dizendo 'não consigo respirar', enquanto policial mantém joelho sobre seu pescoço.

[Tá na Rede](#) | 26 de fevereiro de 2019 | 20:46

Homem é retirado de agência com mata-leão e acusa Caixa de racismo

Rede Brasil Atual Uma agência da Caixa Econômica, em Salvador (BA), é acusada de racismo. Na última terça-feira (19), o microempresário Crispim Terral foi imobilizado com um mata-leão por policiais militares da Bahia e retirado à força da agência do banco. Crispim, que é negro, estava acompanhado de sua filha, de 15 anos. Ele relata ter sido tratado [...]

low vídeos

ASSINE JÁ MINHA

RIO GRANDE DO SUL 

Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre

Dois homens brancos, incluindo um PM, foram presos por agredir e matar João Alberto Silveira Freitas, de 40 anos. Em nota, Carrefour chamou ato de criminoso e anunciou o rompimento do contrato com empresa que 'responde pelos seguranças que cometeram a agressão'.

Por G1 RS

20/11/2020 05h26 - Atualizado há 9 meses



Racismo mata: 71% das pessoas assassinadas no Brasil são negras



REDAÇÃO OBSERVATÓRIO 3º SETOR | NOTÍCIAS



Os negros representam 54% da população brasileira, mas são 71,5% das pessoas assassinadas no país



Após a leitura das chamadas, e ao questionamento sobre:

- Você já vivenciou alguma situação constrangedora por conta de seus traços físicos?

Tivemos as seguintes respostas:

Quadro 25 - Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

<p>DIREITO À MORADIA</p>	<p>“Já, várias vezes... Não quero [falar sobre isso, choro] não porque é muito triste... Mas eu lembro da história do rapaz nos Estados Unidos.... A morte dele como foi triste... A história de... Tava falando nesse assunto aí nestante, não foi? Foi aí eu lembrei dessa história também e já vi outras história também, quase... Assim não igual né? Mas já vi outras histórias... Mas eu não quero falar não que eu fico muito nervosa. Eu só vou ouvir hoje... Eu não vou falar não, que eu não me sinto muito à vontade não, tá?”.</p>
---------------------------------	---

Quando obtemos resposta como essa, a nossa indignação aumenta, pois ainda nos deparamos com uma situação que há muito já deveria ter sido superada, mas que a sociedade insiste em manter viva. O racismo ainda é uma ferida aberta. Uma história do passado com raízes fincadas no presente. As lágrimas de Direito à Moradia, e a sua dor, eram visíveis, e seus relatos nos círculos sempre traziam muitas reflexões para todos nós.

O racismo no Brasil tem como uma das inúmeras consequências a tentativa de apagamento das contribuições históricas e culturais da população negra ao longo da história, reproduzindo um padrão estético socialmente estabelecido pelo sujeito “ideal” branco, masculino, heterossexual.

Desta forma, são justificadas ações individuais e coletivas de negras e negros nas mobilizações de enfrentamento ao racismo por meio de alternativas diversas para alcançar

aqueles e aquelas que foram silenciados e impedidos de viver plenamente a experiência do espaço público¹⁷.

A realização dos círculos mesmo de forma virtual, favoreceu o diálogo sobre a necessidade de conscientização contra o preconceito racial e de construção de imagens positivas sobre corpos negros atuantes e latentes em suas produções nas mais diversas áreas de atuação. Iniciativas contra hegemônicas de coletivos formados pelo movimento negro podem ser entendidas, assim, como uma desmortificação do corpo, ao enxergar a esfera pública como espaço que deve ser ocupado e ressignificado, podendo se expressar com alegria e liberdade. A carne mais barata do mercado é a mesma que paga caro para tentar sobreviver. Contudo, nossos corpos também estão dispostos ao enfrentamento do racismo e qualquer outro tipo de opressão.

A morte de George Floyd, e tantos outros homens negros, sem conseguir respirar, mesmo tendo afirmado isso por mais de 20 (vinte) vezes, nos dá a certeza de que precisamos repensar nosso modo de viver, de fazer educação, precisamos educar para a sensibilidade, precisamos educar de maneira antirracista para que outras situações extremas como essa não venha a ocorrer. Precisamos acima de tudo, respirar.

3.5 A REALIZAÇÃO DO CÍRCULO VIRTUAL TEMÁTICO – DESDOBRAMENTOS DO CAMPO COMO RESULTADO TANGÍVEL ORIUNDO DO PROCESSO DE PESQUISA

É chegado ao nosso último círculo virtual, e aqui já cheios de alegria, por termos a oportunidade de pensarmos num círculo presencial. O círculo virtual em questão tinha como escopo, a construção de um produto/processo, o nosso pós campo, o que pretendíamos com o resultado da pesquisa, quais desdobramento de campo efetivamente vai subsidiar as práticas educativas relacionadas a direitos humanos e educação antirracista nos espaços de educação não formal, notadamente, no *lócus* de pesquisa Construindo o Amanhã.

Antes, de iniciarmos o diálogo para tratarmos sobre o desdobramento de campo *Produto/Processo Educacional, Documento/Referencial Educativo*, necessário se fez a apresentação de forma sucinta aos participantes de alguns exemplos de desdobramento de campo que poderiam se adequar ao nosso objeto de pesquisa. Quais sejam:

¹⁷ Cad. Gên. Tecnol., Curitiba, v. 13, n. 42, p. 92-106, jul./dez. 2020. Acesso em: 02 out. 2021.

- **Tecnologia Social:** método, processo ou desdobramento de campo transformador, desenvolvido e/ou aplicado na interação com a população e/ou apropriado por ela, que represente solução para inclusão social e melhoria das condições de vida, com características de atividades de extensão;
- **Material Didático:** desdobramento de campo de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais (impressos, audiovisuais e novas mídias);
- **Software/Aplicativo (Programa de computador):** software é um conjunto de instruções ou declarações a serem usadas direta ou indiretamente por um computador, a fim de obter um determinado resultado. Ele é composto por um código-fonte, desenvolvido em alguma linguagem de programação;
- **Manual/Protocolo:** conjunto das informações, decisões, normas e regras, que se aplica a determinada atividade, que ensina os conhecimentos básicos de uma ciência, uma técnica, um ofício ou procedimento. Pode ser um guia de instruções que serve para o uso de um dispositivo, para correção de problemas ou para o estabelecimento de procedimentos de trabalho. No formato de compêndio, livro/guia pequeno ou um documento/normativa, impresso ou digital, que estabelece como se deve atuar em certos procedimentos;
- **Processo educacional** – descrição das etapas empreendidas no processo de ensino e aprendizagem, com intencionalidade clara e com o objetivo de criar oportunidades sistematizadas e significativas entre o sujeito e um conhecimento específico. Oportuniza um mapeamento e uma superação do senso comum, levando o sujeito a compreender que o conhecimento é advindo da produção humana, sendo resultado de investigações que envolvem os domínios e aspectos científicos, tecnológicos, históricos e/ou sociais, não sendo, portanto, neutros.

Após a apresentação, retomamos o debate acerca das temáticas ocorridas nos círculos anteriores, deixando os participantes cientes que trata-se de uma construção da pesquisadora, tomando como base a escrita e análise dos círculos virtuais realizados.

Os diálogos realizados nos círculos evidenciaram a necessidade de se expandir o debate acerca dos direitos humanos e educação antirracista a fim de contribuir para a formação de cidadãos que possa assumir uma postura incisiva no combate ao racismo que é presente em toda a estrutura social.

Partindo desse pressuposto, foi possível observar que o desdobramento de campo/processo a ser desenvolvido, não poderia ser de assistencialista, teria que perpassar as barreiras conformismo, e atender com excelência aos objetivos propostos no trabalho, notadamente fomentar a discussão acerca da temática, com mediação da OAB Subseção Jacobina, para implementar ações sociais e educacionais fundadas nos pressupostos de práticas de educação na perspectiva dos direitos humanos e educação antirracista.

Para tanto, necessário se faz dar visibilidade ao *locus* de pesquisa, então foi pensado coletivamente, na construção de um *website*, no qual poderíamos divulgar as ações da Casa de Acolhimento Construindo o Amanhã, utilizando-se das mídias sociais como instrumento de divulgação das práticas educativas do ambiente pesquisado.

As plataformas virtuais têm sido utilizadas enquanto uma forma de divulgação de conteúdos que possam ser de interesse da população, uma vez que, como nos lembram Renata Barreto Malta e Laila Thaíse Batista de Oliveira (2016), ainda que a inclusão digital não seja plena, a comunicação via internet vem possibilitando outras formas de sociabilidade e de discussões sociais, isso vem facilmente perceptível quando realizamos os nossos círculos virtuais. Vemos a construção de iniciativas individuais e coletivas para que negros e negras criem os próprios caminhos contra a exclusão, utilizando plataformas como as redes sociais para problematizar a imposição do padrão hegemônico de sujeito e reforçar as potencialidades dos seus corpos.

Ademais, foi solicitado que fizéssemos encontros formativos, com o público, a fim de podermos dar continuidade aos trabalhos.

3.6 A REALIZAÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA – PRESENCIAL - AVALIANDO A EXPERIÊNCIA DOS CÍRCULOS VIRTUAIS TEMÁTICOS

Agendado previamente, e seguindo todas as orientações de prevenção ao covid, levando-se em consideração de que todos os participantes da casa já estavam vacinados, inclusive com 100% de imunização, a pesquisadora, a fim de demonstrar os resultados pesquisa, realizou um círculo presencial, tendo 89% de presença dos participantes.

Na tarde de 17/09/2021, encerrávamos os nossos encontros, foram distribuídos aos participantes uma *necessaire*, contendo um álcool gel, uma máscara e um sabonete líquido. Também lanches individualizados e copos, a fim de que não houve compartilhamento de objetos.



Foto, produzida pela autora, 2021.

O objetivo desse encontro era dar um feedback aos participantes de como a participação deles contribuiu para a realização do trabalho, bem como, qual a forma que suas falas apareceram na pesquisa.

Todas as falas selecionadas foram aprovadas, inclusive sendo ressaltadas por elas o crescimento obtido entre o início e o final da pesquisa no tocante à mudança de comportamento, o que já restou demonstrado o potencial educativo dos encontros.

De modo espontâneo, as participantes foram tecendo seus pontos de relevância diante do que foi experimentado nos 6(seis) encontros. Chamaram atenção para o fato de poderem expor suas ideias, suas dores, suas opiniões sem serem julgadas, mais com o intuito de aprender, desaprender e reaprender, nesse processo de intervenção e análise que os círculos proporcionaram.

Como dito, nas palavras de Mignolo (2008, p. 305), “o exercício do aprender a desaprender, e aprender a reaprender” é constante nesse trabalho.

Os *feedbacks* ocorrem da seguinte maneira:

Quadro 26 – Feedbacks -Transcrição das falas dos participantes nos círculos virtuais temáticos

DIREITO À SAÚDE 2	“Agradeço pela tarde maravilhosa?”.
DIREITO À VIDA	“ Foi uma tarde de muita construção de conhecimento, cada um mostrando uma vida, um vivência do seu dia--a-dia. Isso é uma construção de conhecimento. Todo mundo botou pra fora aquilo que almejava e a gente de fato é isso... Esses encontros é maravilhoso porque a gente aprende com o outro e cada dia a gente vê que o outro tem algo que não consegue expor... Mas nesse espaço aqui de construção a gente consegue colocar pra fora nossas dores... E educação é isso... Transformação de vidas...”
DIREITO À VIDA 3	“Ó foi bom viu? Participar...”

DIREITO À IGUALDADE	“Não poderia de deixar de registrar o quanto foi importante para a gente a para a casa participar desses encontros, o crescimento que a gente teve, o aprendizado, nos mostra que precisamos continuar nesse caminho em busca da educação antirracista”.
----------------------------	--

Os círculos foram momentos de dividir angústias e externalizar inquietações como o coletivo, ao se tratar da temática direitos humanos e educação antirracista, de estar junto para lutar por algo. Os círculos simbolizam uma oportunidade única de aprender com todos, não sendo transmitido metodologicamente o teórico, foi de fato uma experiência enriquecedora. O desejo pela continuidade desta formação foi unânime. A necessidade de se buscar uma formação reflexiva para melhorar as condições das práticas manifestou-se de maneira substancial. Descobrimos os espaços, as subjetividades, as incertezas e inseguranças e pensando coletivamente práticas educativas, os participantes da pesquisa e a pesquisadora se descobriram como presenças, que, repletas de sentidos, refletem o lugar da esperança que não se cansa em acreditar no mundo das possibilidades.

Ainda no tocante aos desdobramentos de campo, foi pensando em um Grupo de Estudos sobre Direitos Humanos e Educação Antirracista, a ser desenvolvido na UNEB, com o público da graduação e da pós graduação. A fim de fomentarmos a discussão de forma mais intensa a respeito da temática.

3.7 ANÁLISE DOS CÍRCULOS TEMÁTICOS VIRTUAIS

As experiências/vivências dos participantes da pesquisa, foram analisadas a partir dos círculos virtuais temáticos que funcionaram como dispositivo intervenção, geração e análise de dados. Ancorados nos Círculos de Cultura freireano, os círculos virtuais temáticos foram registrados por meio de gravações de vídeo, posteriormente transcritos para o formato de diários, os quais foram compartilhados com aos participantes através de slide contendo a fala gravada, tornando-se assim um registro coletivo em que foi possível cada participante ouvir seus próprios relatos, alterar as impressões previamente narradas, imprimir opiniões, bem como aprovar o compartilhamento das experiências narradas no Relatório de Pesquisa.

Segundo Laurence Bardin (2004, p. 95-96), “[...] a pré-análise tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

A autora afirma ainda que uma das três missões da pré-análise de conteúdo é a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que os círculos virtuais temáticos se mostraram extremamente relevantes, para a geração e análise de dados. Uma vez que os resultados oriundos da pesquisa nos permite repensar nossas posturas e como dito alhures, aprender a desaprender, e aprender a reaprender.

Os círculos virtuais temáticos como dispositivo de análise, nos permite a realização do movimento metodológico, por meio das tematizações previstas no movimento da análise prévia, ou seja, a investigação temática é indispensável à realização dos círculos subsequentes. Ademais, o diálogo com os participantes para a escolha dos temas a que foram abordados na pesquisa, nos outorga a paridade na realização da pesquisa, fazendo com que os mesmos assumam uma postura mais ativa, a esse respeito, Paulo Freire enfatiza que: “[...] quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando a temática significativa, se apropriam dela” (Paulo Freire, 1997, 114)

Os círculos virtuais temáticos, enquanto dispositivo de investigação demonstraram que as experiências compartilhadas pelos participantes foram extremamente enriquecedora, e que é viável se fazer pesquisa utilizando-se de outros dispositivos de pesquisa que não aqueles já postos, isso corrobora inclusive com o paradigma decolonial reconhecido nesse Relatório de Pesquisa como base epistemológica da pesquisa.

De acordo com Freire a “leitura de mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta é a continuidade da leitura daquela”, Paulo Freire (1989, p. 11), o autor ainda enfatiza que as palavras têm um significado de si e na prática social, de suas experiências e de suas relações. Laurence Bardin (2004, p. 96) por sua vez, nos convida a

[...] permitir- nos ‘invadir por impressões e orientações’, sem a elaboração de corpus de hipóteses, ... ‘as hipóteses nem sempre são estabelecidas na pré-análise’, e ainda, ‘não é obrigatório ter-se como guia um corpus de hipóteses, para se proceder a análise’.

Desse modo, o potencial dos círculos virtuais temáticos como dispositivo de investigação, análise e geração de dados restou evidenciado ao longo da pesquisa. Sendo, pois, um dispositivo capaz de, através da educação, invadir a residência e a vida dos participantes e trazer para suas vidas mudanças significativas no tocante à direitos humanos e educação antirracista, já que os círculos virtuais, desde o início, demonstraram o seu caráter educativo e formativo.

O desafio que é promover a educação antirracista em um espaço educativo não formal, sobretudo pelo caráter estrutural do racismo.

O caráter estrutural do racismo e o seu desdobramento no âmbito da educação não formal ficaram evidentes na pesquisa e essa postura omissa de parte dos participantes da pesquisa viabiliza a manutenção desse estado de coisas. “Quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor” (FREIRE, 1997), uma educação antirracista requer acima de tudo que se tome partido, que haja intencionalidade e ação pedagógica orientada para contrapor as desigualdades raciais que assolam as pessoas negras, é para isso que a deve estar direcionada a todas as pessoas, e no caso dos participantes da pesquisa, após a realização dos círculos virtuais, notamos que os mesmos passaram a ter uma postura ativa no que diz respeito a busca do combate ao racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após cerca de aproximadamente 65 (sessenta e cinco) dias no imerso no campo, obtivemos ao final um grande diário – com narrativas que decorreram das experiências das participantes, com média de 80 (oitenta) páginas. Eu poderia chamá-lo de **páginas de vida**.

Selecionar falas para compor esse trabalho, foi uma tarefa árdua, dolorosa, a dor que senti nos encontros quando ouvia os relatos das participantes sobre racismo, senti ao transcrever as falas, e sinto cada vez que leio o texto, isso se chama empatia, e nesse processo de construção, reconstrução e desconstrução de saberes, a única certeza que tenho é de que precisamos nos reeducar, nossos atos, nossas falas devem ser pautadas na constante vigilância da construção de uma educação antirracista.

Após a transcrição das falas, comecei então a selecionar quais contribuições entrariam para a análise crítica desse trabalho, e esse momento foi enriquecedor. Tivemos vários atravessamos, como gênero, violência, sexualidade, deficiência, dentre outros, entretanto, como nossa ideia era centrar no objeto de pesquisa, tendo em vista ser esse o limite da pesquisa, não foi possível tratar dos outros atravessamentos, até porque eu não daria conta de contextualizar, estudar e analisar dados relacionados a todas as temáticas, embora todas sejam importantes e necessárias ao debate no campo da educação.

Observei durante os círculos virtuais, o caráter assistencialista dos direitos, e isso ficou evidenciado na própria escolha dos codinomes, quando da apresentação, os participantes da pesquisa faziam questão de relatar que a sua escolha era compatíveis com a necessidade. Sempre atrelava o direito relacionado no seu codinome com a necessidade de realização de algo pessoal ligado àquele direito.

O assistencialismo é uma prática de dominação e, quando se torna vitorioso, produz manipulação. Pelo valor da gratidão, os assistidos se vinculam ao titular das ações de caráter assistencialista. Trata-se de uma prática que estimula a subserviência e a troca de favores. O que buscamos foi junto com os participantes desconstruir essas individualidades e demonstrar que precisamos de políticas públicas que possam atingir e fortalecer todos e não apenas um.

Direito é uma norma explicitada, uma norma de conteúdo declaratório, portanto, são normas que declaram a existência de um interesse, de uma vantagem. A garantia é uma norma de conteúdo assecuratório, que serve para assegurar o direito declarado, entretanto, nem sempre a existência do direito nos dá a garantia do direito. O fato do direito não

garantir direitos, acaba por frustrar as pessoas que acabam esperando que o fato de existir o direito à educação, por exemplo, garante a todos esse direito.

Vemos isso claramente quando tratamos da Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Trata-se de um direito posto, uma norma de conteúdo declaratório, no entanto,

A Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas, foi também com o advento da referida lei também foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares.

Apesar da lei ser taxativa no tocante ao objeto de estudo deste trabalho, ainda não há uma real implementação da lei nas escolas, demonstrando claramente que direito não garante direito e que a gente vive fora da lei.

Antes, porém, de aprender a combater o racismo, precisamos nos reconhecer racistas, isso inclusive, foi um ponto que merece destaque nesse Relatório de Pesquisa. Eu ao longo da minha vida nunca me dei conta, do quão sofrido foi minha infância, na qual eu ouvia várias piadas acerca de ser negra, principalmente em relação ao meu cabelo. Eu só notei isso, quando em uma de minhas longas conversas com Cláudia Nina uma colega do Mestrado, onde eu fazia um comentário sobre o seu cabelo, ela me relatou, “olha, eu te entendo, você já ouviu tantas coisas sobre seu cabelo, que você preferiu esquecer, isso certamente doeu muito, porém você não pode reproduzir com o outro aquilo que já doeu em você”.

Nesse momento, eu recebi um choque de realidade, é como se eu tivesse numa terapia, curando meus medos, a partir de então eu notei que precisava ser diferente, que precisava fazer diferente, e o impacto disso veio logo em seguida, na minha casa, minha filha de 7 anos – Maria Fernanda, aprendeu que ela não era morena clara, como sempre dizíamos, que ela era negra, e hoje ela já sabe que ser negro não está atrelado a cor da pele apenas, e quando alguém se refere a ela como moreninha, morena ou morena clara, ela sempre diz, eu sou negra, aqui em casa todos somos negros, isso me enche de alegria, pois

conseguir trazer para minha família a minha pesquisa. Meu Pedro Eugênio, de 6 anos, que já era preto, se sentiu acolhido pela irmãzinha, e fortaleceu o sentimento de pertencimento. Também no momento da análise, meu enteado de 18 anos - Thiago Oliveira, participou comigo, analisou comigo e sofreu comigo, as dores dos outros.

No campo profissional, eu e meu marido – Eugenio Costa, fizemos questão de contratar em nosso escritório de advocacia funcionários negros, de mudar nossos cards profissionais, nas nossas redes sociais, valorizando as diferenças e a diversidade. Isso nos mostrou o quanto essa pesquisa nos formou, ela não apenas ultrapassou os muros das universidades para os espaços não formais, e mais, adentrou na residência de cada participante nos tornando pessoas melhores.

Retomando as páginas da vida, importante falar, que os diários de campo entregues aos participantes, não foram desenvolvidos, como esperado, dando lugar ao diário falado, isso devido a alguns participantes não terem domínio da escrita, fazendo com que seus relatos fossem através do grupo de *whatsapp*, entretanto, o objetivo fora igualmente alcançado.

Assim, reforço que a pesquisa superou todas as minhas expectativas, me fez acreditar na possibilidade ímpar de acompanhar, registrar e analisar a implementação da educação antirracista nos ambientes não formais de educação, trazendo reflexões e me permitindo novos questionamentos. Saliento como foi importante construir este Relatório de Pesquisa, para demonstrar o modo como este trabalho foi gestado, bem como os caminhos metodológicos necessários que fiz como pesquisadora para analisar este contexto o qual estive e estou tão imbricada, tendo ao final, contrariado as estatísticas e como mulher negra, recebido o título de mestra.

Superando todas essas barreiras sociais, eu faço parte do grupo de mulheres negras de todo o Brasil que conquistaram e continuam conquistando espaços cada vez mais importantes nas ciências, inspirando meninas e mulheres a acreditarem em seu potencial e enfrentarem toda a sociedade, mostrando que o lugar da mulher negra é onde ela quiser, inclusive fazendo ciência.

Neste texto apresentou-se os anseios da pesquisadora no que diz respeito ao objeto de pesquisa, fazendo um panorama acerca da metodologia utilizada no curso da pesquisa e a relação desta com o dispositivo e o desdobramento de campo / referencial educativo que buscava construir ao final da pesquisa.

No campo teórico, os conceitos de educação, direitos humanos e educação antirracista, emergiram na tentativa de responder ao problema de pesquisa, bem como subsidiar o alcance dos objetivos propostos. É importante ressaltar que as categorias começaram a ser construídas anteriormente à exploração das demandas do campo, sendo ajustadas de acordo com as contribuições da banca de qualificação e as descobertas que foram feitas durante a pesquisa.

Com esse trabalho, buscou-se adotar uma posição crítica sobre temas como direitos humanos e educação antirracista para propor a observação e aplicação de iniciativas e práticas previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, bem como, as normativas correlatas, que sob a orientação de pedagogias decoloniais possibilitando assim, uma educação humanizadora e libertadora, dessa forma, transformando o *status quo* da sociedade.

As práticas educativas e a concepção dos direitos humanos e educação antirracista em espaço de educação não formal, devem ser possível para a concretização de um projeto pedagógico em que todos os indivíduos sejam sujeitos dessas ações. Essa educação deve permitir a percepção integral do contexto em que está inserida em suas várias dimensões, a saber: éticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais, como também, sua inserção na sociedade como agentes de transformação. Nas lições de Paulo Freire (2003, p.73-4) “a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade”.

A EDH concebe a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento, que pode ser concretizado na gestão de ações preventivas de violações dos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e, na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros. A educação se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos. Isto é, aquela pessoa que se sente responsável pelo projeto de sociedade à qual pertence. (BRASIL, 2015, p. 34) .

A educação é o meio pelo que os indivíduos se desenvolvem, transformando-se em cidadãos capazes de construir e transmitir conhecimentos a partir de suas vivências. Assim sendo, é imprescindível estudar o papel da educação no processo de solidificação dos direitos humanos cujo fundamento encontra-se no texto constitucional brasileiro e na DUDH.

A Constituição de 1988 consagrou ao Estado e ao cidadão – de forma implícita – a tarefa de educar (dever) e ser educado (direito) em direitos humanos e cidadania. Desse modo, verifica-se que somente com a colaboração de todos os partícipes da sociedade e do Estado, é que os direitos humanos fundamentais alcançarão a sua plena efetividade. O papel de cada um na construção desta nova concepção de cidadania é fundamental para o êxito dos objetivos desejados pela Declaração Universal de 1948, pela Constituição Federal brasileira e pelas normativas internas de educação em direitos humanos.

Ao longo da caminhada houveram mudanças significativas no processo de construção do projeto, sobretudo nos participantes da pesquisa. A pouca experiência da pesquisadora, levava a crer que o público alvo, tinha que ser aquele que seriam os principais beneficiados da pesquisa, quais sejam, as crianças e os adolescentes que residem no espaço. Entretanto, em razão da dificuldade de se pesquisar com esse público, e sobretudo, da dificuldade, talvez de obter um parecer favorável da CEP, a pesquisadora, em aproximação com o campo, notou que pesquisar junto com os educadores sociais, gestores e egressos, traria para a pesquisa uma contribuição muito maior, uma vez que são pessoas que permanecerão na casa, e podem, a partir da pesquisa, ressignificar o papel de uma educação em direitos humanos, que beneficiará todos as pessoas que compõe o *locus*. No tocante aos egressos, suas vivências dentro e fora da casa, certamente nortearam de forma positiva, quais caminhos que deveríamos trilhar.

Ao identificar que todos os acolhidos são negros, a pesquisa se desenhou para a uma pesquisa sobre educação em direitos humanos atravessada pela educação antirracista, pautada nas dimensões de educação em direitos humanos apresentados no PNEDH, conforme mencionado no introito desse trabalho, quando tratou-se das categorias teóricas construídas. O desafio é desmistificar o racismo estrutural, fazendo com que os participantes da pesquisa reconheçam a importância do combate ao racismo, construindo práticas educativas antirracistas.

Os desafios encontrados ao longo da pesquisa foram superados em conjunto com os participantes da pesquisa, que embarcaram com a pesquisadora nos círculos virtuais temáticos, inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, dada a necessidade de adaptação da metodologia, em razão da pandemia, que infelizmente assolava o Brasil e o mundo no momento do campo, ainda não tendo alcançado 100% de vacinação da população.

Também tivemos que superar os obstáculos de horários, sendo possível a realização de encontros às tardes e noites quinzenais para atender os anseios de todos, alcançando de logo, junto com os participantes da pesquisa, o caráter educativo de nossos encontros, onde ao final de cada um deles percebemos que restava plantada a semente da indignação, da mudança e da transformação social.

Os que antes era um produto almejado pela pesquisadora, foram ressignificados ao longo da pesquisa, após os atravessamentos de campo, restando como principal deles a minha formação enquanto mulher negra, pesquisadora, e as mudanças comportamentais dos participantes da pesquisa, que se comprometeram a diariamente repensar suas posturas e atitudes para não reproduzirem comportamentos racistas. O Relatório de Pesquisa oriundo da pesquisa de campo, se mostra um produto em potencial eis que traz relatos de vida, e que certamente inspira e convida leitores e leitoras a mudança de comportamento, para juntos, fortalecermos o debate e as atitudes acerca da não violação dos direitos humanos, sob a ótica da educação humanizada e educação antirracista, não se trata mais de produtos, e sim processos, desdobramento de campo.

Desse modo, conceber os direitos humanos nos espaços de educação não formal, atravessado por uma educação antirracista, depende em muito de um processo educacional capaz de formar novas gerações que se envolvam, desde cedo, no compromisso ético com o tema. A tarefa de implementar os direitos e garantias fundamentais através da educação é, assim, dever de todos – cidadãos e governo. A educação antirracista em espaços de educação não formal, deve se dar de forma a que os princípios éticos fundamentais que os cercam sejam assimilados por todos, passando a orientar as ações das gerações presentes e futuras, em busca da reconstrução dos direitos humanos e da cidadania em todo país. Somente assim é que o exercício da cidadania estará completo e definitivamente assegurado.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. M. **Serviço social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 4. ed. São Paulo. Cortez: 2011
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Negro continuará sendo oprimido enquanto o Brasil não se assumir racista, dizem especialistas**. Fonte: Agência Senado. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/negro-continuara-sendo-oprimido-enquanto-o-brasil-nao-se-assumir-racista-dizem-especialistas>. Acesso em 15 de setembro de 2021.
- ARAÚJO, Joselaine de. **A educação não formal e as políticas para a juventude em situação de risco e vulnerabilidade social**. / Joselaine de Araujo – Presidente Prudente, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BENEVIDES, Maria Victória. Direitos humanos: desafios para o século XXI. *In*: SILVEIRA, Rosa M. G., *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campos, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição em Miudos**. Brasília: Senado Federal, 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 20.12.1996.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2007.

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- CAÓ, Carlos Alberto. **Carlos Alberto Caó: entrevista** [2004]. Rio de Janeiro, 2004. Entrevista concedida a Tatiane Rodrigues Cosentino.
- CANARIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. (PNUD)
- CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores**. Novamérica, n. 78, p 36-39, 1998.
- CANÇADO TRINDADE, Antônio A. A Tese das Gerações dos Direitos de Norberto Bobbio. Seminário Direitos Humanos das Mulheres: A Proteção Internacional - Evento Associado à **V Conferência Nacional de Direitos Humanos**. Brasília. 2000. Disponível http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_bob.htm. Acesso em 21/07/2020.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Polen Livraria, São Paulo. 2019.
- COELHO, Fernanda Malafatti Silva. **As concepções de direitos humanos que fundamentam a educação em direitos humanos**. Dissertação de Mestrado, UNIMEP/SP. 2018. Disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.
- COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CNE - Parecer do **Conselho Nacional de Educação (CNE) 03/2004**. Disponível em http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/3.4_-_dcn_-_rel.et._rac._._-parecer_cne-cp_03-2004.pdf. Acesso em 25 de março de 2021.
- CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista de Estudos Feministas, 2002. v. 7, n. 12, p. 171-88.
- CRESWELL, Jonh W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**, Porto Alegre. 2014.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e . **Pedagogia decolonial antirracista ações pedagógicas para uma construção possível.** 2020. 224 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa [online]. 2002, n. 116 [Acessado 6 Fevereiro 2021] , pp. 245-262. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. Epub 24 Mar 2003. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

DA SILVA, A. L. G.; SÁ, M. A. ÁVILA DOS S.; NUNES, J. B. A. A PESQUISA NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 2, p. 143 - 161, 11 mar. 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante:** saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

FALS BORDA, Orlando. Por la práxis: el problema de como investigar la realidad para transformala. *In: Crítica y política em ciências sociales.* Bogotá: Editora Punta de Lanza, v. I, 1978. p. 209-249.

FALS BORDA, Orlando. **Aspectos teóricos da pesquisa participante:** considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C.R. PesquisaParticipante. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educ. rev.** [online]. 2017, n.63, p.19-34. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49135>.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. Racismo reverso: o porquê da sua não-existência. Interritórios. **Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, Brasil, v.7 n.13 [2021]. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/viewFile/250044/38038>. Acesso em: 01 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998

FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2.ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso dia 02 de julho, 2020.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 15-50.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação** – 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011

GENEVOIS, Margarida Pedreira Bulhões. Prefácio. **Educação e Direitos Humanos**. Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/estaduais/rs/adunisinos/margarida.htm#_ftn1 Acesso em 15 de setembro de 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes; 2017..

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Círculo de Cultura como metodologia de pesquisa e intervenção**. In **Círculo de Cultura** Paulo Freire: arte, mídia e educação, org. GOMEZ, Margarita Victoria; FRANCO, Marília. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015.

GOMES E CAMINHA, Isabelle Sena, e Iraquitã de Oliveira. **Guia para estudos de revisão sistemática**: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano, 2014. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/41542/28358>, acesso em 15 de junho de 2020.

GONH, Maria da Glória Marcondes. **Teoria dos movimentos sociais**. 3 ed. São Paulo, Loyola, 2002.

GONH, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONH, Maria da Glória Marcondes. **Educação não formal e o educador social**: atuação

no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. – Coleção questões da nossa época; v.1

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 15 set. 2021.

GONZALEZ, Lélia. O ‘pretuguês’ na psicanálise: reflexões de Lélia Gonzalez. **Revista Uol**, Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-pretugues-psicanalise>. Acesso em: 15 set. 2021.

GUIMARÃES, Cristiane Fernandes. **Infância, educação em e para direitos humanos: a criança como sujeito de direitos**. Brasília: Departamento de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, 2019.

GUIMARÃES ASA. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. Novos Estudos CEBRAP. 1999.

GROPPO, L. A.; COUTINHO, S. C. A práxis da educação popular: considerações sobre sua história e seus desafios diante da consolidação do campo das práticas socioeducativas. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 20–33, 2013. DOI: 10.14393/REP-v12n22013-art02. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/24401>. Acesso em: 6 fev. 2021

JUNIOR, Hedio Silva. Direito de Igualdade Racial. Aspectos Constitucionais, Cíveis e Penais, Juarez de Oliveira, 2001.

Epa! Vimos que você copiou o texto. Sem problemas, desde que cite o link: <https://www.migalhas.com.br/depeso/354272/stf-acerta-ao-reconhecer-a-injuria-racial-como-crime-de-racismo> LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2006

MALTA, Renata Barreto; OLIVEIRA, Laila Thaíse Batista de. Enegrecendo as redes: o ativismo de mulheres negras no espaço virtual. **Gênero**, Niterói, v.16, n.2, p. 55 – 69, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31234/18323>. Acesso em: 09 jan. 2020.

MELLO FILHO, José Celso. **Constituição federal anotada**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

MENEZES, Maria Cecília Kerches de. **Processos educativos e emancipação : a visão dos educadores sociais sobre suas práticas / Maria Cecília Kerches de Menezes**. - Rio Claro, 2015.

- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MAUES, Antonio; WEYL, Paulo. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. *In*: SILVEIRA, Rosa M. G., *et al.* **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 103-116.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais-projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange R. de Oliveira. Belo Horizonte. UFMG, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC. 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: método e criatividade. 16. ed. Petrópolis: Vozes. 2000.
- MOREIRA, Messias da Silva. **Educação em direitos humanos**: perspectivas decoloniais. 2019. 201 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado. Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019. Disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.
- MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2006.
- MUNANGA, Kabengele Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. *Revista de Antropologia*, São Paulo, n. 33, p. 109-117, 1990.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: Acesso em: 15 mar. 2021.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018. ONU. A Década das Nações Unidas para Educação em Matéria dos Direitos Humanos, 1995-2004-Dissertação de Mestrado. Disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, 2010.
- PARO, Vitor. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. *In*: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006. p. 11-42.

PIOVESAN, Flávia C. **Direitos humanos**: desafios e perspectivas contemporâneas. Revista do Tribunal Superior do Trabalho, Porto Alegre, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan./mar. 2009.

QUIJANO, Aníbal. *Solidaridad y capitalismo colonial-moderno*. In: Otra economía. São Leopoldo: UNISINOS, vol II, n. 2, 1º semestre de 2008.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. In: Revista internacional de ciencias sociales. París: UNESCO, n. 134, diciembre 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Edições Loyola. 2004.

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil**: da ditadura à atualidade In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SILVA, Marília Ferreira da; PEREIRA, Erick Wilson. Universalismo x relativismo: um entrave ao projeto de humanização social. **Direito internacional dos direitos humanos**. 2013. Recurso eletrônico *on-line*. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=74105d373a71b517>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SILVA, E. R. A.; AGUINO, L. M. C.. Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária: IPEA, Políticas sociais-acompanhamentos e análise. 11 ago 2006. Disponível em: . Acesso em: 12 set 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade**. Oficina do CES – Centro de Estudos Coimbra. Coimbra, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº48. Coimbra, 1997.

SILVA, SÁ E NUNES, **Mestrado profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação**, Ana Lúcia Gomes da Silva; Maria Roseli Gomes Brito de Sá Revista Plurais 2447-9373 - 2016.

SILVA, Francisca Erenice Barbosa; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira; COSTA, Francisco Canindé de Moraes. **Círculo de cultura do Lefreire/UERN**: aproximações e distanciamentos do saber e do fazer. 2017. Disponível em <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere> ISSN 2359-5566. Acesso em: 02 set. 2021.

SILVA, Caroline Felipe Jango da. **Extensão e diversidade étnico-racial no IFSP: caminhos para construção de uma educação antirracista**. 2018. Disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. Imprensa: São Paulo, Malheiros, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **A pedagogia de Dewey**. Vida e educação. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1957.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In C. R. Brandão (Org.), Repensando a pesquisa participante (pp. 82-103). São Paulo: Brasiliense, 1999.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales caminando y preguntando**. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. 2014. p. 17-31.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Editorial Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial, 2012.

WALSH, Catherine. **¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?** Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nomadas*, v. 26, p. 102-113, 2007.

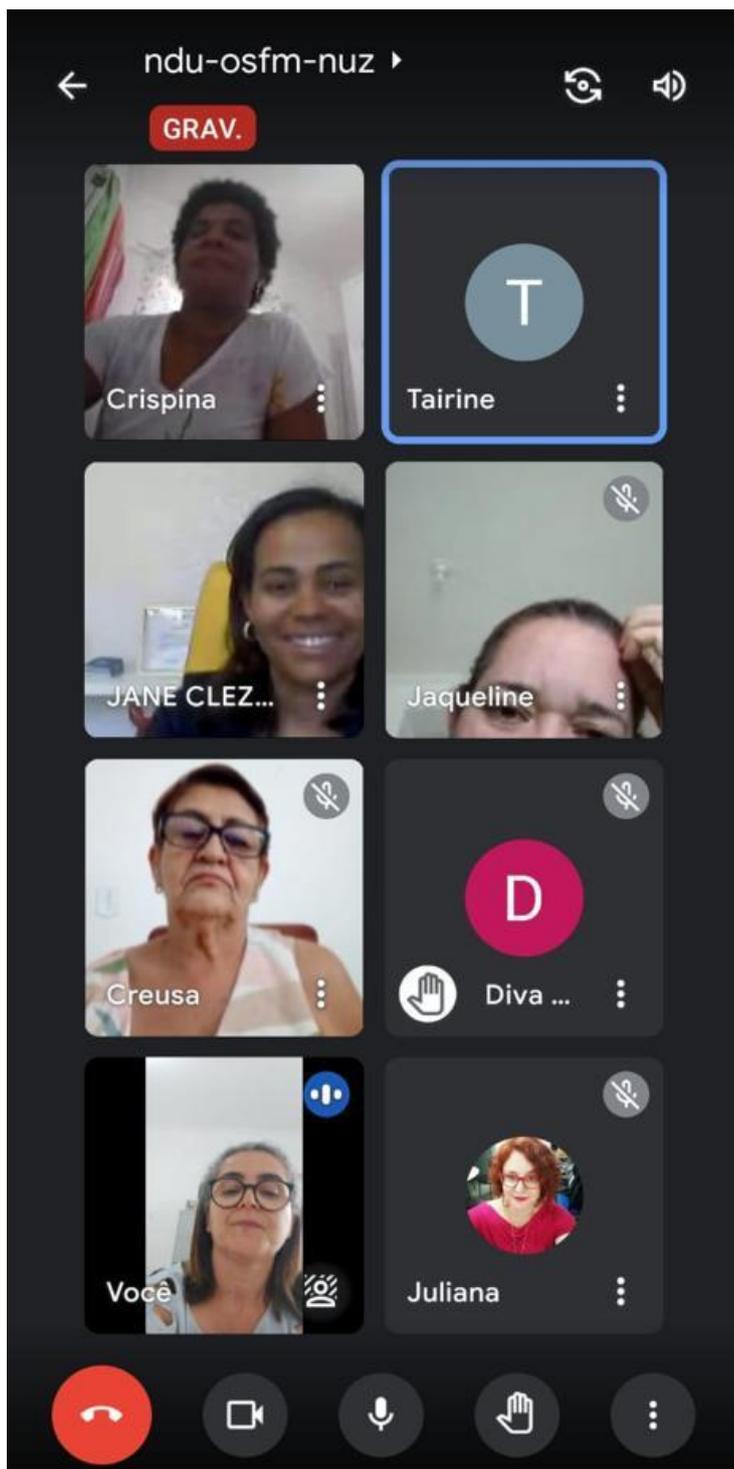
WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado y Sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya-Yala.2009.

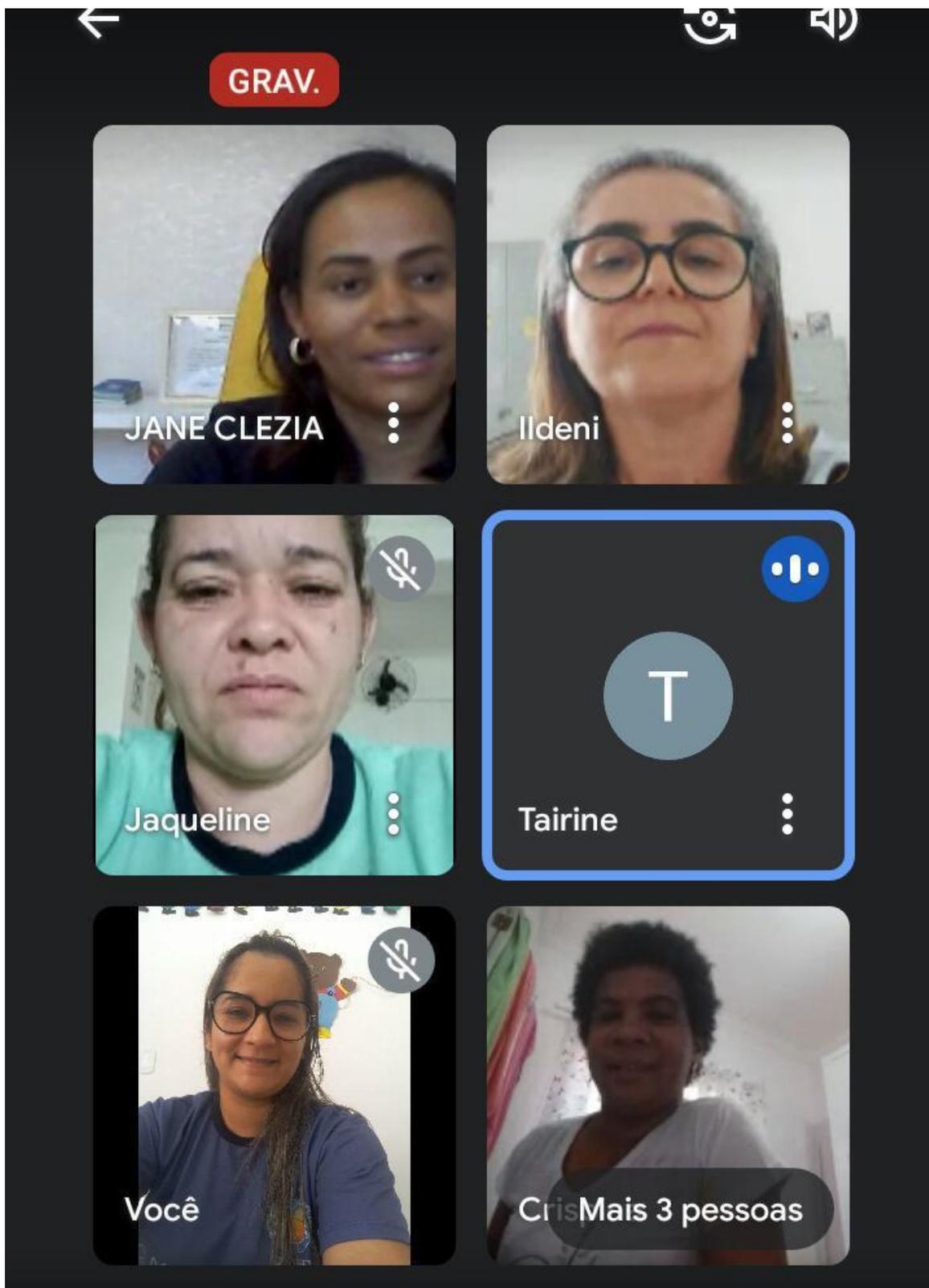
WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: In-surgir, re-existir y revivir. En P. Melgarejo (comp), Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: Universidad Pedagógica Nacional, CONACIT, Editorial Plaza y Valdés. Recuperado de: <http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf>. 2009-a.

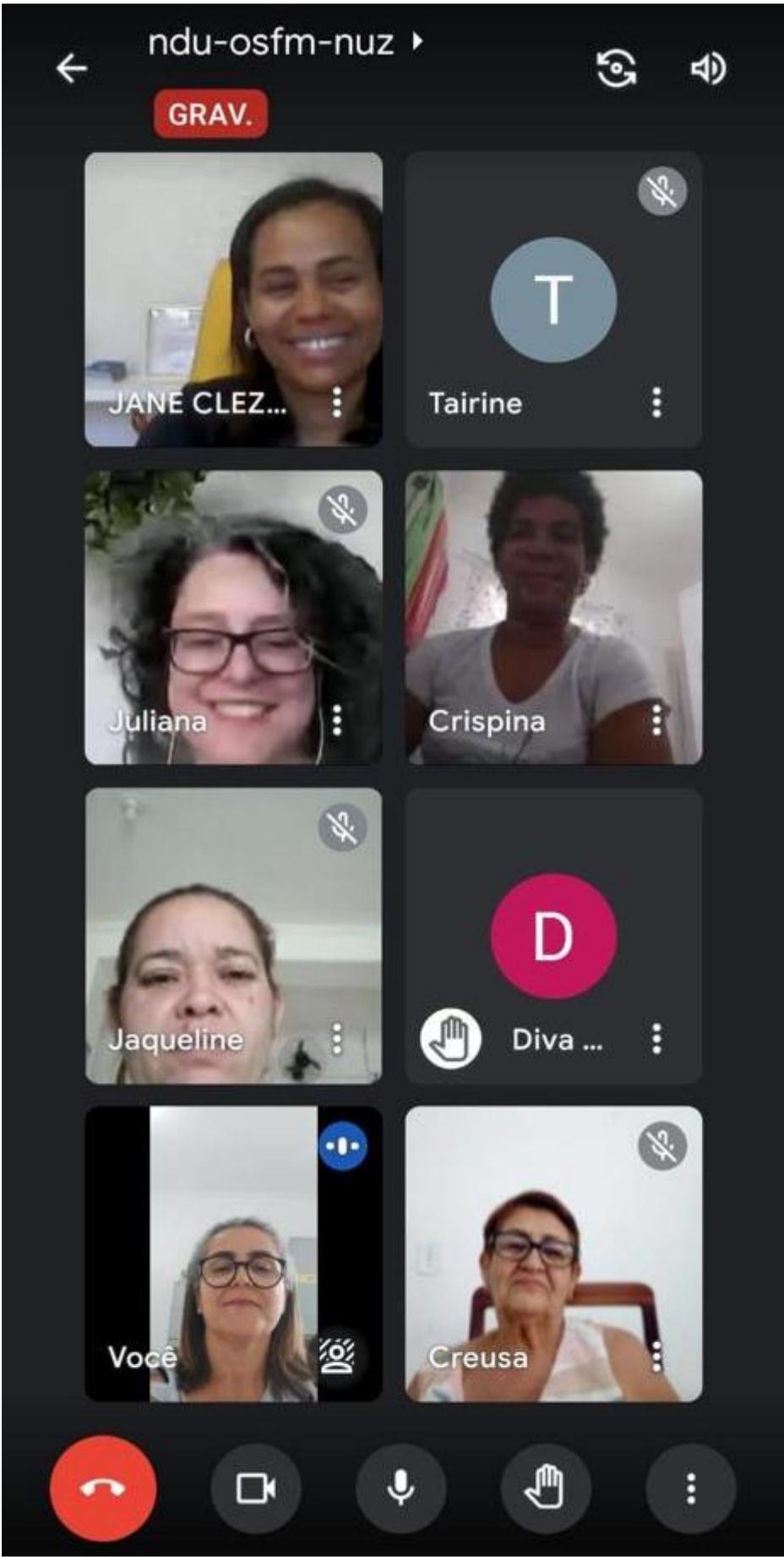
VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico**: novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002.

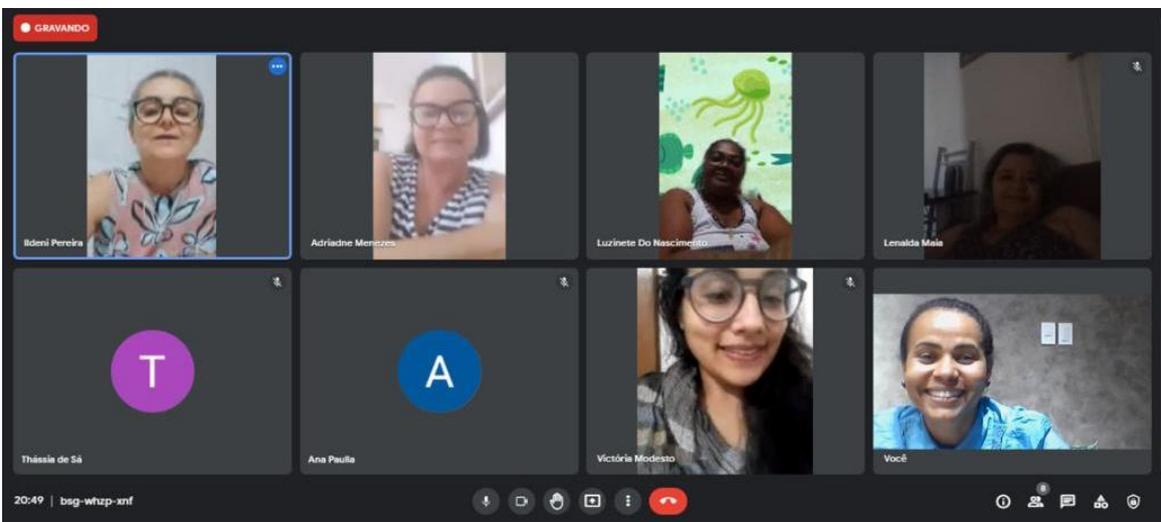
APÊNDICES

APÊNDICE A - Fotos dos Encontros Virtuais Temáticos e do Círculo de Cultura Presencial









encontor





ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –
PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTÁ A PESQUISA SUBMETIDA AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO
n.º 466/12 E 510/2016 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do/a Participante: _____
Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
Data de Nascimento: ____/____/____
Endereço: _____ Complemento: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: () _____ / () _____

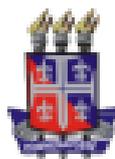
II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

- ✓ **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “Direitos Humanos e Educação Antirracista em Espaços de Educação Não Formal”
- ✓ **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Jane Clézia Batista De Sá Oliveira (Mestranda); Juliana Cristina Salvadori(Orientadora).
- ✓ **CARGO/FUNÇÃO:** Pesquisadora.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Direitos Humanos E Educação Antirracista Em Espaços De Educação Não Formal”, de responsabilidade da pesquisadora Jane Clézia Batista De Sá Oliveira, sob a orientação de Juliana Cristina Salvadori, docente da Universidade do Estado da Bahia. O OBJETIVO compreender o

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrazil>



papel de espaço de educação não formal na construção de práticas educativas relativas a direitos humanos e educação antirracista, a partir das experiências dos participantes da pesquisa.

Caso aceite, você participará da construção dos dados da pesquisa, que ocorrerá por meio dos seguintes dispositivos: Círculo de Cultura, observação e registros em diário de bordo. Ressaltamos que o texto final da pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora.

Estão previstos (06) seis círculos e uma (01) roda de conversa, com periodicidade semanal, e após a realização dos círculos, um intervalo quinzenal e a realização da roda de conversa, sendo o primeiro círculo, de natureza exploratória, programado para ocorrer em maio de 2021. Cada Círculo terá duração de 2 horas e será estruturado de acordo com o que for acordado com o grupo. As datas e horários dos Círculos serão definidos em comum acordo com os/as sujeitos participantes de modo que não interfiram em suas rotinas.

No primeiro Círculo, você receberá um Diário de Bordo para registro dos temas dialogados. Os aspectos levantados e registrados no diário serão debatidos no coletivo, de modo a potencializar as experiências dos participantes acerca da temática Direitos Humanos e Educação Antirracista.

Caso o coletivo manifeste este desejo, será construído um produto final colaborativo, um Convênio a partir do que for dialogado nos círculos, visando com isso dar visibilidade à temática e implementar ações sociais e educacionais fundadas nos pressupostos de práticas de educação na perspectiva dos direitos humanos e educação antirracista.

Esta pesquisa trará ou poderá trazer **benefícios** tanto para área de educação como para os participantes, tais como:

- Divulgação dos resultados em meio acadêmico e científico, através de publicação meios científicos (periódicos, livro, etc) e/ou apresentação em evento;
- Construção coletiva de ações sociais com vistas a discussão acerca da temática da temática direitos humanos e educação antirracista;
- Aproximação dos participantes da pesquisa com o contexto pesquisado

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrazil>



Destacamos ainda que sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, você tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa.

Quaisquer dúvidas que você tiver serão esclarecidas pela pesquisadora e você poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Como garantias, você terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.

Além disso, disponibilizaremos a você e todos os participantes a Cartilha dos Direitos dos participantes de pesquisa, enviada em seu formato digital por meio de *Whastapp* e apresentada junto com esse termo de consentimento.¹

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: JANE CLÉZIA BATISTA DE SÁ OLIVEIRA

Endereço: RUA ACM, 1213, FELIX THOMAZ, JACOBINA/BA, CEP. 44700-000

Telefone:(74) 98826-1393 **E-mail:** JCBSA17@GMAIL.COM

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB AVENIDA ENGENHEIRO OSCAR

PONTES, S/N, ANTIGO PRÉDIO DA PETROBRÁS, 2º ANDAR, SALA DE 23,

ÁGUA DE MENINOS, SALVADOR-BA. CEP: 40460-120. TEL.: 71 3312-3420 71

3312-5057 71 3312-3093, RAMAL 250, E-MAIL: CEPUNEB@UNEB.BR.

¹ Disponibilizaremos em pdf mas segue também o link do Conselho Nacional de Pesquisa para acesso à Cartilha, aqui: <https://drive.google.com/file/d/1Wuz2p8-akiN3Q1QeBD0flnAJV1W-H5/view>.

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>



Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5
Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Jacobina/Ba , 30 de março de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa

Jane Cristina Batista de Sá Oliveira

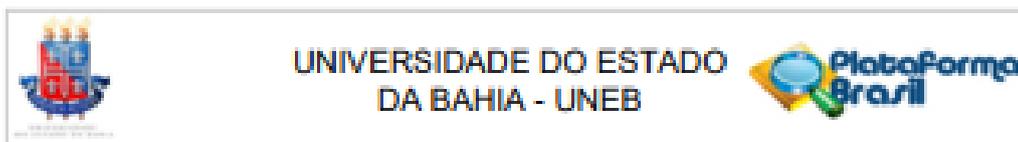
(orientanda)

Juliana Cristina Salvadori

(orientadora)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob número de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Direitos Humanos e Educação Antirracista em Espaços de Educação Não Formal

Pesquisador: JANE CLEZIA BATISTA DE SA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45312621.0.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.665.912

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto intitulado "Direitos Humanos e Educação Antirracista em Espaços de Educação Não Formal", a ser desenvolvido junto ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED, Mestrado Profissional (MPED).

O estudo é apresentado sob a abordagem qualitativa, onde a pesquisadora indica se tratar de pesquisa ancorada no paradigma decolonial, e tendo como método a pesquisa investigação-ação-participante, utilizando do dispositivo de pesquisa, intervenção e análise, o círculo de cultura de Paulo Freire.

Para a construção de dados também será utilizada a análise documental.

Propõe a realização de círculos de diálogos com os participantes da pesquisa, os profissionais da instituição e egressos, com intuito de construir, a partir das suas experiências, registro de memória que informe estratégias, programas e pedagogias a serem compartilhados com outros atores sociais, chamando-os a sua responsabilidade social sobre as práticas de educação em direitos humanos e educação antirracista.

Prevê, como produto da pesquisa, a realização de encontros/lives temáticos, por mediação

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Formos: 4.685.012

tecnológica (via meet, youtube, facebook, instagram), com participação de membros do judiciário, Ministério Público – MP, OAB, além de uma minuta de Convênio a ser firmado entre a instituição em parceria com os poderes públicos locais e a Comissão de Direitos Humanos e de Direitos da Criança e do Adolescente da OAB/BA Subseção Jacobina.

Indica ainda não apresentar hipótese, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, mas que existe uma questão norteadora, considerando os espaços não formais, podem, por meio de práticas educativas embasadas nos princípios de direitos humanos, fomentar a educação antirracista?

Objetivo da Pesquisa:

São apresentados os objetivos da pesquisa na forma a seguir:

Objetivo Primário:

Compreender o papel de espaço de educação não formal na construção de práticas educativas relativas a direitos humanos e educação antirracista.

Objetivos Secundários:

- Mapear as práticas educativas em direitos humanos educação antirracista em espaço de educação não formal.
- Registrar as concepções e percepções dos participantes acerca da educação em direitos humanos e educação antirracista para crianças e adolescentes.
- Analisar as concepções e práticas educativas em direitos humanos e educação antirracista em espaço de educação não formal para crianças e adolescentes.
- Fomentar a discussão acerca da temática, bem como elaborar um convênio com mediação da OAB Subseção Jacobina para implementação de ações sociais e educacionais fundadas nos pressupostos de práticas de educação na perspectiva dos direitos humanos e educação antirracista.

Fortalecer/consolidar práticas educativas de educação em direitos humanos e educação antirracista em ambientes não formal, visando a garantia dos direitos humanos dos indivíduos que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.105-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2389 **Fax:** (71)3117-2389 **E-mail:** capuneb@uneb.br



Continuação do Projeto: 4.665.912

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São indicados como riscos da pesquisa a ser desenvolvida,

- Sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relativas à temática;
- Levantar memórias traumáticas e induzir situações de constrangimentos;
- Sentir cansaço no momento da participação enquanto sujeitos colaboradores de pesquisa;
- Reafirmamos que os riscos são mínimos, haja vista que o cuidado e zelo com as dimensões psíquica, moral, intelectual, social, cultural dos participantes está como prioridade do trabalho.

Para isso, como forma de minimizar os riscos referenciados, são propostas as estratégias a seguir:

- Manter anonimato dos participantes (que escolherão seus pseudônimos);
- Manter sigilo e confidencialidade sobre autoria dos temas e questões levantadas ao longo dos Circuitos;
- Redirecionar o diálogo sempre que desencadear um gatilho emocional;
- Abordar os temas a partir de aspectos técnicos, enfocando a superação de barreiras e da exclusão;
- Destacar a agência das participantes sobre a seleção dos temas geradores;
- Garantir aos participantes o veto de temas e subtemas que possam causar constrangimento e ativar gatilhos emocionais;
- Socializar diário de bordo da pesquisadora e apresentar os resultados da pesquisa por meio de roda antes da submissão do texto final à banca;
- Garantir aos participantes que a qualquer momento podem desistir de participar e retirar sua autorização para participação na pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Ato contínuo, são apresentados os benefícios da pesquisa a ser realizada:

- Divulgação dos resultados em meio acadêmico e científico, através da publicação meios científicos (periódicos, livro, etc) e/ou apresentação em evento;
- Construção coletiva de ações sociais com vistas a discussão acerca da temática da temática direitos humanos e educação antirracista;
- Aproximação dos participantes da pesquisa com o contexto pesquisado;
- Promoção dos espaços não formais de educação como espaços educativos compartilham o

Endereço: Rua Sílvio Marina, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.182-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: capunab@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.685.012

compromisso social e ético de desenvolver conhecimento e experiências que valorizam práticas solidárias, as quais pautem a transformação da realidade social.

Nos termos apresentados, os riscos e benefícios indicados estão em conformidade com o que dispõe as normas editadas pelo pelo CNS/MS, CONEP e CEP/UNEB, assim como o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) anexado aos documentos juntados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Insta destacar que o presente parecer fora exarado com base nas normas editadas pelo CNS/MS, CONEP e CEP/UNEB, e as recomendações estão lastreadas nos princípios éticos da pesquisa, em relação ao seu objeto.

A pesquisa proposta demonstra possuir potencial em compreender o papel do espaço de educação não formal na construção de práticas educativas relativas a direitos humanos e educação antimacista, objetivo geral da pesquisa, que será realizada no Município de Jacobina/Ba, Bairro da Coeira, junto a Casa de Acolhimento Construindo o Amanhã.

No tocante ao Cronograma apresentado, o mesmo está em conformidade e a luz da Resolução do CNS/MS referenciada, no entanto, considerando a data da emissão do presente parecer a posterior aprovação desse colegiado, pode ser prejudicado o seu início, sendo recomenda a sua adequação, posto que a previsão de início está prevista para o dia 26/04/2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentadas as indicações e causas de justificação tanto ao Formulário de Informações Básicas da Projeto e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), inclusive com a referência cristalina para os sujeitos envolvidos na pesquisa quanto aos eventuais riscos e as ações estratégicas adotadas para minimizá-los, assim como os benefícios da sua realização.

A apresentação dos riscos e benefícios, de forma adequada, promove o alcance do objetivo de fazer com que os/as participantes possam decidir, sem que existam quaisquer dúvidas, pela participação como sujeito da pesquisa.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.665.912

Não são apresentados os roteiros de para a realização da Roda de Conversa, elaboração do Diário de bordo e da realização da observação, contudo, a partir da análise da metodologia proposta apresentadas ao Projeto Detalhado, parte integrante dos documentos anexos da pesquisa, pode ser observado que o registrar das concepções e percepções dos participantes acerca da educação em direitos humanos para crianças e adolescentes, estão devidamente desenhados e em conformidade com o que dispõe as normas editadas pelo CNS/MS, CONEP e CEP/UNEB.

Nessa senda, e amparado nos princípios que norteiam a investigação e o cuidado com os sujeitos envolvidos, em especial a perspectiva da eticidade:

1. Folha de Rosto - em conformidade;
2. Projeto Básico: em conformidade;
3. Termo de compromisso da pesquisadora responsável: em conformidade;
4. Termo de autorização da instituição coparticipante (Autorização Institucional): em conformidade;
5. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: em conformidade;
6. Termo de concessão: em conformidade;
7. Termo de confidencialidade: em conformidade;
8. Roteiro de entrevista: não apresentado (não houve prejuízo para a análise do projeto);
9. Termo de autorização de imagem: não se aplica;
10. Roteiro de observação: não apresentado (não houve prejuízo para a análise do projeto);
11. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): em conformidade.

Recomendações:

Recomenda-se, em razão do momento peculiar em que o país está vivendo, considerando a Pandemia, que os/as sujeitos da pesquisa, assim como a própria investigadora, devendo ser observadas e respeitadas as recomendações das autoridades de saúde, dado destaque aos Decretos editados pelo Governo do Estado da Bahia e do Município de Jacobina-BA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.182-901
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: copuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.665.612

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1727521.pdf	06/04/2021 17:47:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	06/04/2021 17:30:11	JANE CLEZIA BATISTA DE SA OLIVEIRA	Aceito
Outros	TermoDeConfidencialidade.pdf	06/04/2021 17:23:58	JANE CLEZIA BATISTA DE SA OLIVEIRA	Aceito
Outros	DeclaracaoInstitucionalDaCoparticipante.pdf	06/04/2021 17:22:47	JANE CLEZIA BATISTA DE SA OLIVEIRA	Aceito
Outros	TermoDeConcessao.pdf	06/04/2021 17:21:58	JANE CLEZIA BATISTA DE SA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeCompromissoDoPesquisador.pdf	06/04/2021 17:12:28	JANE CLEZIA BATISTA DE SA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaoDeConcordancia.pdf	06/04/2021 17:10:16	JANE CLEZIA BATISTA DE SA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoInstitucionalDaProponente.pdf	06/04/2021 17:09:19	JANE CLEZIA BATISTA DE SA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	06/04/2021 16:34:49	JANE CLEZIA BATISTA DE SA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoDeConsentimentoLivreEEsclarecido.pdf	06/04/2021 16:32:50	JANE CLEZIA BATISTA DE SA OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.885.912

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 23 de Abril de 2021

Assinado por:

Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: copuneb@uneb.br

Página 07 de 07