


# TRILHANDO CAMINHOS PARA A LIBERDADE: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

*TRACING PATHS TO FREEDOM: HUMAN RIGHTS EDUCATION PRACTICES IN THE EDUCATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE*

<https://orcid.org/0000-0003-3591-6804>  Erica Pereira dos Santos Nascimento <sup>A</sup>

<https://orcid.org/0009-0007-9680-0879>  Ana Gabriela Saba <sup>B</sup>

<sup>A</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<sup>B</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu, RJ, Brasil

**Recebido em:** 01 mar. 2024 | **Aceito em:** 14 out. 2025

**Correspondência:** nascimento.eps@gmail.com

## Resumo

Este trabalho apresenta o relato de experiência de duas educadoras comprometidas com a Educação em/para os Direitos Humanos. De olhos abertos ao contexto social e para a importância deste campo, o texto destaca a relevância de uma abordagem educacional sensível e comprometida com e a partir do fortalecimento de narrativas territoriais. Apoiada nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as práticas aqui socializadas conectam-se com a concepção de Educação como prática de liberdade, conforme proposto por Paulo Freire e bell hooks. Trazemos para a discussão a realização de atividades inseridas no contexto de uma instituição de educação não formal, que atua com crianças e jovens da periferia do Rio de Janeiro. O objetivo é salientar a formação de sujeitos conscientes de sua dignidade e reflexivos sobre seus direitos. A partir do retorno dos educandos e das reflexões (re)construídas, percebe-se o fortalecimento de narrativas como uma importante ferramenta para a vivência dos Direitos Humanos e consequente prática de liberdade.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos; Práticas Educativas; Vivências locais

## Abstract

This paper presents the experience report of two educators committed to Education in/for human rights. With eyes open to the social context and the importance of this field, the text highlights the relevance of a sensitive educational approach committed to and based on the strengthening of territorial narratives. Supported by the National Guidelines for Human Rights Education, the practices socialized here connect with the conception of Education as a practice of freedom, as proposed by Paulo Freire and bell hooks. We bring to the discussion the carrying out of activities within the context of a non-formal education institution, which works with children and young people from the outskirts of Rio de Janeiro. The objective is to highlight the formation of subjects aware of their dignity and reflective about their rights. From the students' feedback and the (re)constructed reflections, the strengthening of narratives can be seen as an important tool for the experience of human rights and the consequent practice of freedom.

**Keywords:** Human Rights Education; Educational Practices; Local Experiences.



## Introdução

*O que é necessário é uma educação crítica e transformadora, uma educação que não esteja separada da vida, que não ensine apenas a obediência à autoridade, mas a resistência à opressão*  
**bell hooks**

A luta pela garantia dos Direitos Humanos ganhou renovada importância diante das intensificadas violações ocorridas nos últimos anos. Nesse contexto, a Educação em e para os Direitos Humanos (EDH) configura-se como um dos pilares fundamentais em nossa sociedade. Seja no horizonte global às preocupações com guerras e a crise climática, ou na perspectiva local com as sobreposições dos desafios impostos pela desigualdade social, repercussões pós-pandemia de Covid-19, inquietações da vida cotidiana e as complexidades do cenário sociopolítico que exigem uma abordagem educacional sensível e comprometida com a construção de uma cultura dos Direitos Humanos.

É dentro desse contexto desafiador que compartilhamos a experiência de práticas de ensinar, aprender e pesquisar em/para os Direitos Humanos, realizadas em uma instituição de educação não formal, junto a crianças e jovens da periferia do Rio de Janeiro. Este relato de experiência tem como intuito inicial visibilizar tais práticas, socializando as problemáticas e preocupações na perspectiva de trabalho desenvolvida, alinhada às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, busca-se evidenciar as conexões intrínsecas entre a abordagem adotada e a concepção de "Educação como prática de liberdade", conforme delineada por Paulo Freire e vivenciadas por bell hooks. Práticas educativas alinhadas com a pedagogia crítica ao reconhecer a importância de dialogar com a realidade dos alunos, valorizando suas singularidades, em busca de proporcionar uma vivência profunda em que cada indivíduo se assume, promovendo, assim, uma educação que se configura como uma verdadeira prática de liberdade. Desta forma, afirmar que ninguém educa ninguém isoladamente, que a educação ocorre nas relações mediadas pelo mundo, ressoa diretamente com a proposta de considerar as vivências locais, as identidades culturais e as realidades dos educandos. Ao socializar as problemáticas e preocupações sob a ótica das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a experiência visa contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de se perceberem e atuarem no mundo de maneira reflexiva.

O texto foi dividido em algumas sessões para o desenvolvimento do relato de experiência e reflexão propostas. Assim sendo, após esta introdução que apresenta a problemática atual e os desafios do campo da educação em/para os Direitos Humanos, abordamos a interseção deste campo com a Educação como prática de liberdade. Destacamos a importância de uma abordagem educacional situada à realidade, promotora de reflexões e entusiasmo coletivo na afirmação da dignidade humana. Na seção seguinte, descrevemos as atividades realizadas no contexto do projeto social, enfatizando a emergência de propostas voltadas para a conscientização e ação dos participantes sobre as questões sociais, como mudanças climáticas, violência, racismo e inclusão digital. Por fim, tecemos algumas reflexões que concluem este relato, destacando pontos que podem contribuir para a educação em/para os Direitos Humanos, especialmente no trabalho com crianças e jovens.

### ***Os Direitos Humanos e a Educação como prática de liberdade***

A educação em/ para os Direitos Humanos está baseada na construção democrática da sociedade e, portanto, orientada à mudança social (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 61). Sendo assim, importa que o processo de ensino aprendizagem seja construído para além de instrumentalizar os educandos sobre as legislações e diretrizes para a garantia de direitos, buscando que as práticas das experiências estejam pautadas nos pressupostos dos Direitos Humanos. Isto pode ser logrado através da pedagogia crítica, problematizadora e com entusiasmo orientados para a educação como prática de liberdade.

A professora Vera Candau (2005) salientou sobre alguns elementos que deveriam ser afirmados em diferentes âmbitos educativos para consolidar a educação em/para os Direitos Humanos: uma visão integral dos direitos; uma educação que promova o “nunca mais”; formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais com direitos suprimidos. Dentre os elementos, o último foi o mais percebido no desenvolvimento da experiência a seguir relatada no presente texto. As práticas possibilitaram potencializar as histórias individuais e coletivas, em todos os atravessamentos de crianças e adolescentes que habitam e convivem diariamente em territórios periféricos de uma grande cidade como o Rio de Janeiro e sujeitos às intempéries da violência urbana que diariamente afetam essas localidades.

De olhos abertos para esta realidade nos perguntamos: Como promover pedagogicamente os pressupostos da educação em/para os Direitos Humanos? Para responder

a tal questão, as reflexões Vera Candau e Susana Sacavino apoiam-se na perspectiva crítica, conforme explicitada no trecho a seguir:

Do ponto de vista pedagógico, na América Latina as contribuições de Paulo Freire são reconhecidas como particularmente importantes na construção da perspectiva crítica em educação e alguns de seus componentes são considerados especialmente pertinentes para a educação em Direitos Humanos: a crítica a uma educação bancária e a defesa de uma perspectiva problematizadora da educação; a centralidade dos temas geradores, oriundos das experiências de vida dos educandos, para o desenvolvimento das ações educativas; o reconhecimento dos universos socioculturais e dos saberes dos educandos; a afirmação da relevância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas e a necessidade de favorecer processos que permitam passar da consciência ingênua à consciência crítica das realidades e da sociedade em que vivemos. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p.63 e 64).

A perspectiva problematizadora da educação promove a educação como prática de liberdade, que é uma experiência de educação que percebe o mundo e os seres humanos a partir de suas relações intrínsecas, sem a possibilidade de reflexão de um, independente do outro. As condições de vida e cosmovisões do educador e dos educandos precisam ser evidenciadas e respeitadas para que essa educação seja possível. O educador Paulo Freire já havia anunciado que: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.78). Essa é a afirmação de uma educação problematizadora desde o mirante da pedagogia crítica, que demanda um esforço permanente através do qual as pessoas vão percebendo a si e sua atuação no mundo de maneira crítica. Nessa perspectiva educativa a realidade dos alunos e suas concepções de mundo são consideradas, o que torna o ensino mais palpável.

A este respeito, Freire (2014) elucida alguns elementos fundamentais no processo de ensino aprendizagem e que serão considerados neste texto: a relevância das vivências locais; que o ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Paulo Freire menciona a assunção, como um assumir-se. A proposição do autor é que uma educação crítica é a que oportuniza aos educandos e educadores uma experiência profunda em que cada um se assume enquanto indivíduo; e assim sendo, pode se relacionar, respeitar o lugar do outro, na prática da alteridade. O autor trata a questão da identidade cultural como elementar na prática educativa e assim sendo, não pode ser desprezada.

Para refletir sobre a importância de dialogar com a realidade dos educandos e aprofundar no entendimento da educação como prática de liberdade, é essencial trazer ao debate a educadora negra norte americana bell hooks, autora, dentre outros, do livro “Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade” (HOOKS, 2017), onde a

autora propôs uma pedagogia com entusiasmo. A educadora expôs que uma mulher negra, pertencente a uma sociedade demarcada pela segregação social, possuía apenas duas possibilidades: casar ou ser professora. Apesar da experiência pessoal que a autora relatou no livro se dar em contexto norte americano, é importante entender o contexto em que se constituiu a compreensão pedagógica da autora. Em seus últimos anos escolares, a integração racial teria modificado radicalmente a escola, quando o conhecimento teria passado a se resumir a pura informação, sem uma relação com o modo de viver, se comportar, não possuía mais uma ligação com a luta antirracista e quando a intensa vontade de aprender poderia ser entendida como uma ameaça a autoridade branca. E os negros se viam em lugar de somente responder ou reagir aos brancos. Mediante ao que a educadora percebeu diferenças na educação: ou em prol de reforçar a dominação vigente, ou a que se desenvolve como prática de liberdade. A trajetória de bell hooks foi marcada por práticas pedagógicas e uma escrita que militam no que ela chama de ensinar a transgredir, ou seja, ampliando a participação daqueles que enfrentam desafios em um contexto educacional opressor. Nessa concepção busca-se ser sensível às questões e realidade dos outros, sejam eles colegas educadores ou educandos. A seguir um trecho da autora recontando no livro seu caminho de construção para a docência e a importância de Paulo Freire nessa jornada.

Para reagir a essa tensão e ao tédio e apatia onipresentes que tomavam conta das aulas, eu imaginava modos pelos quais o ensino e a experiência de aprendizado poderiam ser diferentes. Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um momento e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. (HOOKS, 2017, p.15)

Além da leitura de Paulo Freire, bell hooks também se interessou pelos estudos feministas, tendo alguns livros publicados sobre a temática. O seu início na docência foi marcado pela proposta de uma pedagogia radical, tendo como primeiro paradigma a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio.

Vale ressaltar que o entusiasmo não está dado espontaneamente, ele precisa ser gerado e para isso é importante perceber que as práticas pedagógicas não podem ser entendidas de maneira generalizada, fixa ou absoluta e aplicáveis a quaisquer circunstâncias. As particularidades, as demandas de cada grupo, as realidades escolares diversas e mesmo de cada educando precisam ser respeitadas. E, principalmente, entender que o entusiasmo nasce do esforço coletivo e está profundamente afetado pela nossa relação com o outro, pelo interesse no outro, em ouvir o outro e reconhecer sua presença. Ao contemplar uma prática coletiva, é essencial que o educador valorize de verdade a presença de cada educando, não

como o único responsável pela dinâmica do grupo, mas como o principal, em uma construção coletiva de conhecimento.

A compreensão de que o entusiasmo na prática pedagógica não surge espontaneamente é crucial, como destaca bell hooks (2017). Tal entendimento colabora não somente no engajamento e participação, mas sobretudo promove o empoderamento individual e coletivo, especialmente em grupos sociais desfavorecidos ou discriminados.

A perspectiva da autora pode ser relacionada com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), levando em consideração a ênfase no esforço coletivo, na participação ativa e no reconhecimento da presença de cada educando, que as diretrizes propõem. A este respeito Candau (2005) destaca a importância de promover processos de educação em e para os Direitos Humanos em que sejam trabalhados a sensibilização e a consciência da dignidade de todas as pessoas humanas, com planos de ação que visem a construção de uma cultura dos Direitos Humanos. Ou seja, ter presente que o entusiasmo de ensinar, aprender e pesquisar é também um compromisso que educa em Direitos Humanos e propicia experiências em que se vivenciam os Direitos Humanos.

### ***Vivenciar Direitos Humanos e Cidadania é uma construção coletiva***

A experiência aqui relatada ocorreu no segundo semestre do ano de 2023. As atividades fazem parte de um projeto social de música e cidadania em parceria com uma ONG que atuou no bairro Vicente de Carvalho, mais especificamente na Vila Kosmos, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Uma localidade que abriga territórios de vulnerabilidade social, com muitas favelas, onde convivem precarizações de serviços públicos e significativa presença de organizações de base comunitária. Neste contexto urbano, atravessados por desigualdades, grande parte das pessoas possuem pouquíssimos recursos financeiros que garante apenas a subsistência, e às vezes nem isso, pois muitas famílias precisam de doações de cestas básicas para se manter. A vida com tantas restrições não garante o direito a cidade, na própria cidade, repercutindo, inclusive no modo como os participantes se relacionam com os temas propostos. Muitos dos participantes dos projetos sociais ali desenvolvidos conhecem apenas o bairro onde moram e a referência cultural que possuem da região é o *shopping center*, bem próximo ao local de atividades.

Nas últimas décadas a violência urbana tem crescido, principalmente nos enfrentamentos entre policiais e supostos bandidos. A cidade tem sofrido como um todo, mas

as áreas periféricas muito mais. É evidente a necessidade da ampliação de políticas públicas e recursos para combater as desigualdades sociais e garantir direitos à educação, saúde, moradia e mais ainda para a cultura, com um histórico de desvalorização de sua essencialidade. Contudo, é importante perceber as peculiaridades e complexidade cultural além das generalizações esvaziadas.

O geógrafo Jorge Luiz Barbosa, diretor do Observatório das Favelas, diz que mesmo reunindo marcadores da cultura carioca, as favelas ainda são consideradas territórios carentes, miseráveis e violentos; e que “tais expressões são redutoras da vida social das favelas e do não reconhecimento da pluralidade cultural destes territórios populares” (BARBOSA, 2014, p. 223). O geógrafo explica que o território é um produto dos enlaces sociais e que a cultura é a prática significativa de apropriação e uso do território. Assim sendo, a pluralidade cultural é fundamental para gerar uma criatividade e inventar o futuro. Contudo, a tentativa de padronização da cultura traz uma homogeneização redutora.

Neste sentido, considerando as diversas abordagens da educação formal e não formal, bem como o papel das ONGs na formação social dos territórios onde o estado não projeta alcançar, a atividade aqui relatada revela a interação entre estas adversidades e a resistência popular na contribuição para a formação de sujeitos sociais capazes de abrir os olhos de forma crítica às suas realidades. Neste sentido, consolidando os pontos e contrapontos da cooperação entre educação formal e não formal (TRILLA, 2008), a ONG firma-se como lugar para contribuições na formação das crianças e jovens que frequentam estes espaços.

A ONG responsável pelo projeto se propõe a promover a cidadania através de atividades que denomina Oficinas Criativas. Estas oficinas são propostas aos educadores e educandos em ciclos temáticos que, por sua vez, refletem demandas atuais, como por exemplo, as reflexões em torno do bem-estar e saúde mental, educação antirracista, além de uma sensibilização sobre e através dos Direitos Humanos, colocando em pauta nas atividades a Educação para a compreensão dos conceitos de justiça, baseado na equidade social (PCN, 1997).

Ao todo são 8 ciclos de tema por ano, 4 por semestre. Cada ciclo tema é desenvolvido em 4 encontros, totalizando 32 atividades ao longo de um ano. É importante situar que o projeto social realiza estas atividades no período do contraturno escolar, com encontros semanais com duração de uma hora. A faixa etária para inscrição no Projeto abrange crianças entre 07 anos de idade até adolescentes e jovens de 17 anos de idade, com oferta e organização de quatro turmas, em que cada encontro tem, em média, 10 presenças. O intuito



da divisão das 4 turmas é acomodar os interessados por grupos de idades aproximadas, o que nem sempre é possível, já que os horários escolares variam e impactam nas possibilidades dos participantes. No caso, a prioridade torna-se inserir aos que desejem participar e fazer o exercício didático de acolher da melhor maneira possível. Neste texto, com o intuito de explicitar o que esse processo educativo pode gerar nos participantes, focalizamos o relato em experiências que fazem parte dos seguintes ciclos temáticos: “Participação social e Cidadania ativa”; “Tecendo redes de proteção nos territórios digitais” e “A hora é agora: bem-estar e autocuidado”.

A primeira das três temáticas foi “Participação social e Cidadania ativa”. Com objetivo de pensarmos problemas sociais e como contribuir para sua solução, especialmente as mudanças climáticas. As aulas eram realizadas como rodas de conversa, com apresentação de exemplos de sujeitos militantes que tinham conseguido causar impacto social e serem reconhecidas, em seus territórios cada participante podia colocar sua compreensão sobre o tema, se expressar através da escrita e desenho, escrever cartas para as autoridades políticas responsáveis exigindo mudanças. Para que eles pudessem entender que todos podemos fazer nossa parte nas mudanças que almejamos para o nosso entorno.

A educação com liberdade segue metodologias de ensino e mais, abre espaço para o que é pertinente à realidade local possa ser evidenciado. No decorrer de uma das conversas em roda, foi lhes perguntado sobre os problemas locais da Vila Kosmos e as áreas próximas. As respostas revelaram preocupações recorrentes: o racismo, o bullying, as violências cotidianas e, de modo insistente, o acúmulo de lixo em locais inapropriados. A presença constante do lixo nas ruas foi descrita como algo “gritante”, perceptível por todos do grupo. Essa fala, inicialmente tomada como um tema distinto das discussões sobre as mudanças climáticas, acabou se revelando, na escuta mais atenta, como a forma concreta pela qual os participantes experimentam a crise ambiental em seu cotidiano. O lixo, portanto, apareceu não apenas como problema urbano, mas como expressão territorial das desigualdades socioambientais que atravessam o bairro, oportunizando uma reflexão mais profunda para pensar o racismo ambiental e suas implicações na vida cotidiana. No decorrer da atividade, cada uma das questões apresentadas foi exemplificada e detalhada a partir das experiências de cada estudante presente.

Ao dialogarmos sobre as manifestações do racismo, muitas educandas falaram que eram alvos de conversas depreciativas por seus cabelos, em termos de tamanho e formato, ou ofendidas verbalmente pela cor da pele. Um dos meninos, de dez anos, disse ter sido chamado



de macaco na escola, ao que respondeu que é feliz por ser preto, ao dizer que toda sua família é preta e que ele é o mais *pretinho*. O menino expressou-se de uma maneira cômica e quem estava ali riu. Rapidamente foi pedido ao grupo que não rissem da situação colocada, ao que ele falou: “deixa tia, eu falei para ser engraçado mesmo”. Mediante ao que foi lhe perguntado como foi para ele o episódio, ele contou que a pessoa que falou tentou ofender, porém mesmo não agradado da intenção gosta muito da sua cor, porque toda a família é preta. Comentou que ele é o mais *pretinho* e que foi isso que respondeu à tentativa de insulto por sua cor, porque para ele é motivo de orgulho: “eu gosto de ser *pretinho*”. Importa sinalizar que a maioria dos educandos se autodeclaram negros e/pardos e apenas um quinto são meninos, ou seja, grande parte são meninas negras.

A maneira com que o menino descreve a situação coincide, dentre outras situações, com o que a autora Grada Kilomba descreve em seu livro “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano” (2019). O livro é uma compilação de episódios que denunciam o racismo como uma realidade cotidiana, traumática e atemporal. Tal como na situação relatada, piadas e expressões racistas precisam ser repreendidas. Os mecanismos de silenciamento e desumanização de crianças, adolescentes e jovens negros e negras deve ser rompido para que não se perpetue nenhum tipo de preconceito, sobretudo sua forma recreativa. Além desta discussão é importante ter presente a complexidade da estrutura social na qual estamos inseridos. Com o livro “Racismo estrutural” (2019), Silvio de Almeida é uma importante referência para compreender as agruras do racismo no Brasil e lutar por reparação social através das políticas afirmativas. O ex Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, reflete que “O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2019, p. 65).

O bullying foi o segundo problema mais abordado por eles ao se sentirem rejeitados ou excluídos, por ofensas verbais sobre o formato do corpo, o jeito de se expressarem ou seus gostos e predileções. As soluções encontradas pelos participantes eram variadas: demandar providências na direção escolar, organizar grupos de conscientização em rodas de conversas na escola, colar cartazes para ensinar às pessoas o que é racismo e que é crime, como se organizar para uns ajudarem aos outros a não passar por isso e a exigirem resolução. A atividade oportunizou ampliar a compreensão e a diferença entre *bullying* e racismo. Atualmente ambos são crimes, conforme as leis nº 7.716/1989 e nº 14.811/2024. Entretanto, o *bullying* é um problema comportamental por parte de quem agride ou intimida de forma

sistemática outra pessoa ou grupo. Já o racismo é um comportamento resultante de uma aversão a cor de pele, tipo de cabelo ou outros sinais de pertencimento racial.

O terceiro problema elencado diz respeito a violência. Pelo relato dos educandos a violência urbana, advinha pelo confronto em decorrência do enfrentamento dos dirigentes do tráfico de drogas e a polícia, é recente. O que antes não existia e tem assustado e dividido a comunidade local. Eles se sentem inseguros e desamparados pelas autoridades locais e políticas. Para este problema a resposta de solução foi variada e por vezes divergente, indo de maior policiamento e ocupação policial para o local a exigência de providências das autoridades, com carta para o prefeito tomar providências para a segurança das crianças para irem para a escola.

O quarto problema elencado pelos participantes é o lixo espalhado pelas ruas. Segundo os estudantes, muitos da região “parecem gostar da sujeira”, porque não sentem o mal cheiro ou as doenças que o lixo pode causar. Disseram ainda, que a maioria das pessoas sabem os dias que o caminhão de lixo passa por perto, mas parecem ter preguiça de pensar, lembrar e jogam o lixo em qualquer dia e lugar, sem se importarem com a rotina e lugar da coleta. Reclamaram do mal cheiro deixar casas e mesmo roupas com odor desagradável. Quando chove, disseram, “fica tudo pior ainda”.

Ao prosseguir no debate sobre o lixo nas ruas, as mudanças climáticas apareciam com mais esforço e não apresentavam a mesma relevância que o cheiro e a insalubridade. Não que cada um ali não soubesse os males e perigos, para nossa própria existência, pelas mudanças climáticas. Mas a distância entre o fenômeno global de uma crise socioambiental e a experiência cotidiana tornou-se, então, o ponto de partida para problematizar como a crise climática se manifesta concretamente nos territórios periféricos, não como uma abstração científica e midiática, mas como uma realidade sentida no corpo, nas casas e nas ruas. Assim, houve a oportunidade de trabalhar as questões associando as problemáticas raciais e ambientais das mudanças climáticas em territórios periféricos, através das vivências de desconforto com o lixo exposto na comunidade em que habitam, tensionando a ideia de que a sujeira é fruto da “falta de educação” e apontando para o racismo ambiental que estrutura o abandono de determinados territórios.

Para tal, a solução construída coletivamente foi a de reunidos em grupos, elaborar panfletos e cartazes com explicações sobre o lixo e seus perigos, tanto os perceptíveis, como o mau cheiro, a presença de insetos e o entupimento dos bueiros, quanto os de longo prazo, associados às mudanças climáticas, como o aumento das enchentes, o agravamento das ondas

de calor e a contaminação das águas e do solo. O material seria entregue no entorno em que as atividades da ONG acontecem e alguns cartazes afixados pela comunidade buscando provocar a reflexão coletiva sobre as relações de poder que naturalizam a precarização dos territórios populares, afirmando o cuidado como prática política e de resistência cotidiana.

O segundo tema abordado foi a proteção nos territórios digitais. No primeiro encontro para debatermos a temática, qual não foi a surpresa ao identificar que as redes sociais eram mais um território de medo do que de alegria aos que já podiam a ela acessar, especialmente as meninas que diziam ter sempre homens mais velhos e desconhecidos querendo segui-las. Pedidos que não eram aceitos pelo receio de pedofilia. As primeiras expressões eram de que a internet é ruim, “temos que tomar cuidado” e “pode nos fazer mal”. Eles estão mais voltados a desconfiarem que todas as informações são *fake news* do que para encontrar legitimidade nelas. No momento seguinte, conseguiram relatar as redes sociais como lugar de divulgação de trabalhos e de ações de impacto social e de divertimento, especialmente nas dancinhas da rede social *tik tok*. Com essa temática criaram quadrinhos de alertas sobre os perigos da internet e de acreditar nas *fake news*. Reiterando a urgência de incorporar a temática da inclusão digital interrelacionada a da educação em Direitos Humanos, superando a dimensão exclusivamente técnica do uso das novas tecnologias (PNEDH, 2012).

O terceiro tema trouxe uma culminância um tanto quanto inusitada. A temática acerca do bem-estar e autocuidado incluiu assuntos como: a importância do ser e estar presente; lidar com as emoções; construir memórias; e autocuidado. No decorrer das aulas falamos sobre o autocuidado prático de uma boa noite de sono, boa alimentação, segurança, higiene pessoal e bucal, atividade física. Essas todos sabiam e concordavam da sua importância e foram prontamente enunciadas. Porém, quando começamos a tratar das emoções e memórias afetivas, um universo parecia ter se aberto.

Não foram dinâmicas simples, houve a necessidade de acolhimento e encorajamento coletivo na grande maioria dos casos. Quase a totalidade das crianças relataram lidar com emoções e sentimentos ruins, que ao se depararem com eles se culpam, travam em seus comportamentos, ou tem reações de repentina agressividade, outros relataram se sentir depressivos, não amados por ninguém, se automutilarem (com pequenos cortes) mediante não saberem como lidar com situações adversas e quererem se punir.

Muitos desses sentimentos e emoções eram consequências dos problemas enfrentados relatados na primeira temática, o *bullying* e o preconceito racial. As atividades realizadas nas aulas trouxeram momentos de relaxamento, compartilhamentos de memórias e experiências,

escrita e desenho espontâneos a partir das emoções colocadas para fora durante as oficinas criativas, conversas, muitas conversas, alguns choros, muitos abraços. Ao pedido de compartilharem memórias no sentido de lembranças, alguns relataram não ter nada para falar e depois diziam “não tenho nada de bom para contar”. E muitas das memórias trazidas diziam respeito a momentos ruins para eles, ou perdas de entes queridos, ou ao abandono e esquecimento paterno.

Essa temática foi uma surpreendente culminância das duas anteriores, já que trouxe a consequência emocional dos problemas apontados e também os medos de quem os via e como os viam, que aparecera nas conversas sobre os perigos da internet. A liberdade que os participantes sentiram de colocar suas emoções e sentimentos permitiu que novas emoções e memórias pudessem ser construídas. Coletivamente escutamos uns aos outros, acolhemos suas histórias, emoções e pensamos conjuntamente se essa era uma boa forma de lidar com as próprias emoções e com as que outros lhes transmitiam. Nosso critério de avaliação do lidar com essas questões e o autocuidado foi se as emoções expostas e a maneira de lidar com elas colocariam em risco a sua vida ou a de outros. Ao final deste ciclo todos pudemos repensar as maneiras como lidamos com nossas emoções e com o que achamos ser problema na vida, de maneira coletiva e com acolhimento. Muitos fecharam esse tema falando que iriam repensar suas maneiras de ver as emoções e buscariam maneiras diferentes de lidar com o que os afligia no sentido de autocuidado, para que tais sentimentos não os levassem a depressões, crises de ansiedade ou mesmo colocarem em risco suas vidas.

No último dia deste ciclo ao serem perguntados sobre o que aprenderam com as conversas e se pudessem trouxesse algo que viesse a mente para resumir essa trajetória, uma educanda de quatorze anos que havia relatado fazer cortes no braço quando se sentia muito angustiada começou a cantar: “bate no peito, grita bem alto. Abre o sorriso, canta e diz: Eu mereço ser feliz, eu mereço ser feliz! ”. Nesta atitude de liberdade de expressão, além da segurança experimentada no ambiente, atribuímos às reflexões propostas ao longo das atividades e a potencialidade dos ciclos temas.

Muitas vezes na educação tradicional busca-se abafar a espontaneidade do educando, ou compreende-se como bagunça no momento da aula. Entretanto, uma educação comprometida com a liberdade de ensinar, pesquisar e aprender, que visa construir na relação de ensino aprendizagem entre educadores e educandos, expressões do direito à felicidade, como bem-estar e um autocuidado. Uma educação que valoriza e garante o bem-estar dos

estudantes de maneira ampla e abrangente é uma educação que garante os Direitos Humanos no exercício da cidadania de cada sujeito social.

### ***Impressões da experiência relatada***

As experiências de vida compõem a história de cada pessoa e elas precisam ser validadas para que o processo de ensino aprendizagem seja estabelecido. O relato apresentado no presente texto pode ser considerado como uma experiência, no sentido com que Walter Benjamin (1994) utilizou o termo. Uma experiência que se deu no coletivo e tocando nas narrativas pessoais, em suas potencialidades. O pensador da teoria crítica Walter Benjamin realizou importantes reflexões sobre a narrativa e a experiência. A narrativa é para Walter Benjamin (1994) a faculdade de intercambiar experiências. O excesso de notícias impregnadas de explicações, recebidas a cada dia, estaria empobrecendo as pessoas das histórias surpreendentes e de experiências. Para Benjamin, a narrativa evita explicações, o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor, este é livre para interpretar e assim sendo a narrativa atinge a amplitude que não há na informação. E quem seriam os que transmitem as experiências? Segundo o autor, há dois grupos de narradores: os que viajam e os que nunca saíram do seu lugar de origem. Para Benjamin a plenitude da narrativa se dá pela interpenetração desses dois tipos de narrador. A liberdade da narração é fundamental, com informações plausíveis, como um fazer artesanal e tradicional.

Vale ressaltar que na perspectiva do autor a ideia da experiência do narrador influencia aos que a escutam. Os professores Anelice Ribetto e Valter Filé, fizeram uma importante explanação sobre a relação da narrativa e experiência nas práticas educativas de acordo com Benjamin:

Porém, adverte Benjamin, essa experiência do narrador se torna, por sua vez, em experiência para quem escuta, para o ouvinte. Aquele que escuta vive outra vez a experiência. E, nesse sentido, poderíamos dizer que o ouvinte (o leitor) é capaz de recordar o que não viveu, a experiência que não experimentou, porém que lhe foi transmitida pelo relato. Entendemos que a educação está vinculada aos encontros... Desde o ponto de vista da narração, a ação educativa pode ser pensada como experiência. O estudante é capaz de viver essa experiência que lhe foi transmitida. (RIBETTO; FILÉ, 2017, p.83)

A narrativa não é apenas repetição, na concepção de Benjamin, há nela a possibilidade de novas experiências, ela é criativa sempre. Anelice e Valter (2017) alertam que uma boa escuta não se relaciona com o silêncio, mas com um esvaziamento de si, para perceber o

outro. Nesse sentido, a educadora Carmen Lúcia Vidal Pérez (2017) explica que a experiência está associada à percepção de encontro com a diferença, permeada pela alteridade.

O relato das vivências ocorridas no projeto social localizado em Vicente de Carvalho, Zona Norte do município do Rio de Janeiro, fez parte do cotidiano do processo educativo ali estabelecido com comprometimento e seriedade com e a partir de uma responsabilidade coletiva. Como apontou a educadora norte americana bell hooks “aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva” (HOOKS, 2020, p.81). E ainda salientou que “o futuro do ensino está no cultivo de conversas, de diálogo” (p.82).

### **Conclusão**

O intuito deste texto foi, a partir da narrativa das atividades e percepções ao longo do desenvolvimento das temáticas, demonstrar na prática a potencialidade do que nosso referencial teórico elucidou. As temáticas abordadas ao longo do semestre, favoreceu uma construção educativa na dimensão da educação para a liberdade. Foi possível perceber que os ciclos temáticos apresentaram base no respeito às leis e ao bem público e o sentido de responsabilidade social. Além disso, o espaço para o diálogo mostrou-se fundamental. Onde o objetivo primeiro e último das aulas foi o de convidar os participantes a uma atitude voltada para a ação. Um tipo de vivência que deve estar no horizonte de educadores e educadoras que se dispõem a uma pedagogia crítica, engajada e com entusiasmo.

A partir do diálogo proposto nas temáticas abordadas ficou evidente a potencialidade dos momentos de troca e (re)construção de sentidos, no que diz respeito à empatia e cuidado mútuo. Com o que foi possível evidenciar que a base destas atividades dialoga com o objetivo central da educação em/ para Direitos Humanos que “é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global”. (PNEDH, 2012).

Evidenciando a realidade do trabalho coletivo em que se torna possível construir novas memórias e possibilidades de se compreender enquanto cidadão e na sua formação enquanto sujeito. Permitir que a escuta dos estudantes ressignifique a estrutura metodológica da aula requer maturidade e uma perspectiva de educação para a autonomia, que entenda o educando enquanto construtor horizontal do processo de ensino aprendizagem. Finalmente, concluiu-se

que passo a passo, com entusiasmo pedagógico, valorizando as práticas cotidianas nos diferentes espaços de educação, a educação em/para os Direitos Humanos é fortalecida, no sentido de promover experiências de fortalecimento das identidades das crianças, adolescentes e jovens.

### **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BARBOSA, Jorge Luiz. A favela na cena cultural urbana do Rio de Janeiro. *Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, n.36, p. 217-234, jul/dez 2014.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: sobre literatura e história cultural*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1/2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em direitos humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: Seção 1, Brasília, DF, p. 48, 31 de maio 2012

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em fev. 2024.

CANDAU, Vera Maria. *Educação em direitos humanos: principais desafios*. Rio de Janeiro: 2005. (mimeo)

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação*. Porto Alegre, Porto Alegre, v. 36, n. 01, p. 59-66, abr. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-25822013000100009&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822013000100009&lng=es&nrm=iso). acessado em 27 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 28 ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 48.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p



PEREZ, Carmen L.V. (Org.) *Experiências e Narrativas em Educação*. Niterói-RJ: Eduff, 2017.

TRILLA, Jaume. Et al (org.). *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo. Summery, 2008.

RIBETTO, Anelice; FILÉ, Valter. Da experiência à narrativa. In: PEREZ, Carmen L.V. (Org.) *Experiências e Narrativas em Educação*. Niterói-RJ: Eduff, 2017.

SACAVINO, Susana Beatriz et al. *Construtores de cidadania: oficinas pedagógicas para a formação de agentes sociais multiplicadores*. Rio de Janeiro: Novamerica, 2007. (Oficina 6: O que são Direitos Humanos).