

COLEÇÃO CADERNOS TEMÁTICOS
Educação em Direitos Humanos,
Mídia e Educação Integral

MÓDULO TEMÁTICO 04

ROSILENE LAGARES
KATIA CRISTINA CUSTÓDIO FERREIRA BRITO
ROBERTO FRANCISCO DE CARVALHO
ÍTALO BRUNO FAIVA GONÇALVES
ADAIRES RODRIGUES DE SOUSA
LUANA OLIVEIRA LAGARES
MATHEUS SOUSA MENDES

DIVERSIDADES, INTERCULTURALIDADE E JUSTIÇA SOCIAL



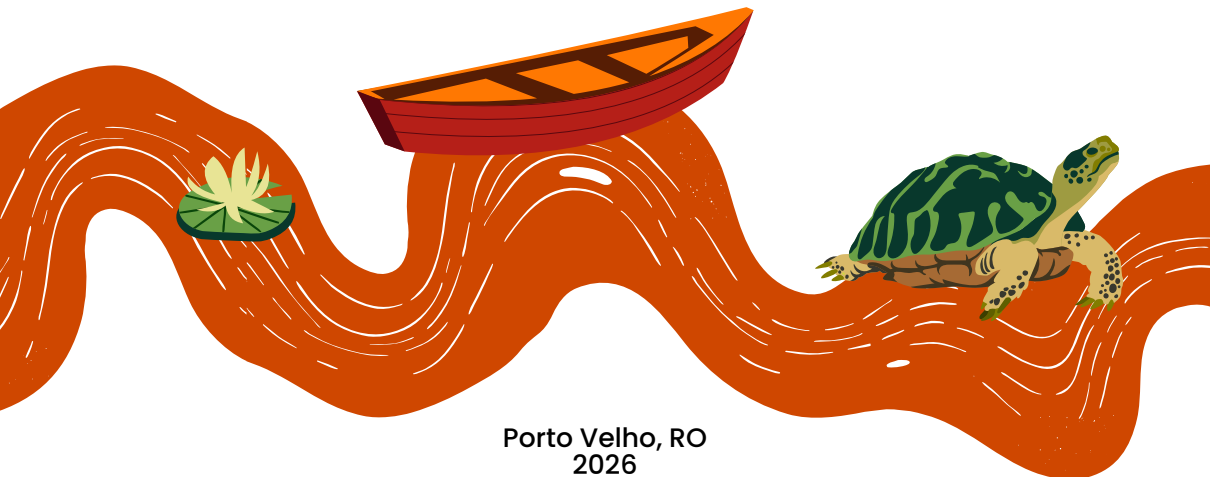
ROSILENE LAGARES
KATIA CRISTINA CUSTÓDIO FERREIRA BRITO
ROBERTO FRANCISCO DE CARVALHO
ÍTALO BRUNO PAIVA GONÇALVES
ADAIRES RODRIGUES DE SOUSA
LUANA OLIVEIRA LAGARES
MATHEUS SOUSA MENDES

DIVERSIDADES, INTERCULTURALIDADE E JUSTIÇA SOCIAL

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,
MÍDIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL**
COLEÇÃO CADERNOS TEMÁTICOS

Este caderno integra o projeto **Educação em Direitos Humanos, Mídia e Educação Integral**, desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Universidade Federal do Pará (UFPA).

Projeto aprovado em edital da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), com financiamento da SECADI e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC).



Porto Velho, RO
2026

Realização

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Reitora

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Vice-Reitor

Denny William de Oliveira Mesquita

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

José Juliano Cedaro

Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis

Daniel Delani

Pró-Reitor de Graduação

Josué José de Carvalho Filho

Pró-Reitor de Planejamento

Edson Carlos Fróes de Araújo

Pró-Reitor de Administração

Henrique Moreira dos Santos

Apoio Institucional

Universidade Federal do Tocantins

Universidade Federal do Pará

Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino,
Pesquisa e Extensão Universitária no Acre

Coordenação Geral do Projeto

Aparecida Luzia Alzira Zuin

Coordenadora Geral de Formação

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Supervisora Geral do Curso

Rosilene Lagares



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL
DE RONDÔNIA



DHJUS - Programa de Pós-Graduação em Direitos
Humanos e Desenvolvimento da Justiça

COMISSÃO TÉCNICA

Adaptação pedagógica e
organização editorial Débora Mendes de Sousa Gemelli
Thaís Bombardelli

Revisão de texto Luana Gomes Pagung

Normalização bibliográfica Rejane Sales de Lima Paula

Projeto gráfico e diagramação Natalia Oliveira Bicca



É permitida a reprodução total ou parcial deste material, desde que citada a fonte.

Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons (CC BY-NC-SA).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L173d Lagares, Rosilene.

Diversidades, interculturalidades e justiça social / Rosilene Lagares, Katia Cristina Custódio Ferreira Brito, Roberto Francisco de Carvalho, Ítalo Bruno Paiva Gonçalves, Adaires Rodrigues de Sousa, Luana Oliveira Lagares e Matheus Sousa Mendes. -- Porto Velho, RO, 2026.

102 p. : il. color. (Coleção cadernos temáticos : educação em direitos humanos, mídia e educação integral ; Módulo 4).

Formato: *E-book*

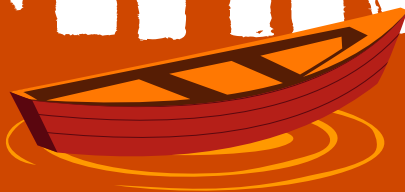
Disponível em: <https://dhjus.unir.br>

ISBN 978-65-02-16929-2 (digital)

1. Diversidade cultural. 2. Interculturalidade. 3. Justiça social. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - DHJUS. II. Brito, Katia Cristina Custódio Ferreira. III. Carvalho, Roberto Francisco de. IV. Gonçalves, Ítalo Bruno Paiva. V. Sousa, Adaires Rodrigues de. VII. Lagares, Luana Oliveira. VII. Mendes, Matheus Sousa. VIII. Título.

CDU 37:316.7

SUMÁRIO



Apresentação	6
01 Diversidades e Educação: Uma abordagem crítica na Educação em Direitos Humanos	11
02 Olhares sobre a diversidade: Cinema e reflexão	17
03 O cinema como mediação para a formação crítica em direitos humanos	23
04 Interculturalidade e educação na perspectiva crítica: Concepção, conceito e encaminhamentos teórico-práticos	33
4.1 Contra-hegemonia à predominância hegemônica colonial	37
4.2 Práticas sociais entendidas como relações de poder: uma discussão sobre justiça social	38
4.3 Desmistificação da construção da diferença	40
4.4 Concepção de educação como práxis educativa	41

05 Justiça Social e Educação 45

5.1 Bases Teóricas da Justiça Social: utilitarismo e contratualismo 47

5.2 As abordagens sobre Justiça Social 50

5.3 A Educação como Práxis da Justiça Social 53

06 Políticas Públicas no Ministério da Educação 56

6.1 Tecendo Saberes: o nosso papel na construção de uma escola com todas as cores, vozes e realidades 67

6.2 A Educação das Relações Étnico-Raciais 69

6.2.1 Território, Memória e Ancestralidade 72

6.3 Justiça social e acesso ao Ensino Superior: continuidade da trajetória educacional 75

6.3.1 A Escola como Espaço de Luta 78

07 Considerações que nos movem 83

Referências 88

Sugestão de leitura 96

Equipe do projeto 99

APRESENTAÇÃO

Este Caderno Temático apresenta um diferencial fundamental no conjunto formativo do curso ao propor uma abordagem que não apenas introduz conceitos sobre diversidades, interculturalidade e justiça social, mas os articula como dimensões estruturantes da Educação em Direitos Humanos, vinculando-os às práticas educativas concretas e aos contextos territoriais nos quais se realizam.

Diferentemente de abordagens que tratam essas temáticas de forma fragmentada ou exclusivamente normativa, este material assume como eixo central a compreensão de que as desigualdades sociais, culturais e educacionais não são acidentais, mas resultam de processos históricos e estruturais que atravessam a escola, o território e as políticas públicas.

Nesse sentido, o Caderno não se limita à descrição das diversidades, mas propõe sua

problematização crítica, orientada para a transformação das condições que produzem exclusão.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de educação integral adotada no curso, compreendida como processo formativo que envolve as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano — cognitiva, social, cultural, ética e política.

Ao articular diversidades, interculturalidade e justiça social, o Caderno contribui para ampliar a compreensão de que a educação integral não se reduz à ampliação do tempo escolar, mas implica a construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer os sujeitos em sua totalidade, considerando suas identidades, territórios e condições de vida.

Assim, a educação integral é aqui compreendida como mediação fundamental para a efetivação dos direitos humanos, ao possibilitar que a escola se



constitua como espaço de reconhecimento, inclusão e enfrentamento das desigualdades.

Essa articulação permite compreender que não há educação integral sem justiça social, nem justiça social sem o reconhecimento das diversidades e a promoção do diálogo intercultural.

Outro diferencial deste Caderno é a abordagem da Amazônia não apenas como cenário geográfico, mas como categoria analítica central para a compreensão das relações entre educação, diversidade e direitos humanos.

A Amazônia é entendida como território de múltiplas temporalidades, saberes e formas de vida, marcado por profundas desigualdades, disputas de poder e processos históricos de invisibilização de populações e conhecimentos.

Nesse sentido, pensar a educação na Amazônia exige deslocar perspectivas universalizantes

e reconhecer que os processos educativos se constroem em diálogo com os territórios, as culturas e as experiências concretas dos sujeitos.

A diversidade amazônica — expressa nos povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhas, populações do campo e contextos urbanos — não é apenas objeto de estudo, mas fundamento para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente referenciadas.

Ao assumir a Amazônia como categoria analítica, o Caderno contribui para evidenciar que as desigualdades educacionais e sociais possuem dimensões territoriais específicas, exigindo abordagens que articulem políticas públicas, formação docente e práticas escolares comprometidas com a realidade local.

Dessa forma, este material busca fortalecer a compreensão de que a educação em direitos humanos, quando orientada pela educação integral

e pela leitura crítica dos territórios, constitui-se como instrumento potente para a promoção da inclusão social, da equidade e da justiça, especialmente em contextos historicamente marcados por desigualdades estruturais.

Assim, ao concluir os estudos deste Caderno, espera-se que cada participante:

- ◆ Compreenda as concepções e os fundamentos teóricos das diversidades, da interculturalidade e da justiça social no campo educacional;
- ◆ Analise os marcos normativos e as políticas públicas que orientam essas temáticas, articulando-os às realidades locais;
- ◆ Proponha práticas educativas que promovam o reconhecimento das diferenças, o diálogo intercultural e o enfrentamento das desigualdades, fortalecendo a escola como espaço democrático e plural.

**DIVERSIDADES E EDUCAÇÃO:
UMA ABORDAGEM CRÍTICA
NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS**



01

Antes de iniciarmos a apresentação dos temas deste Caderno, convidamos você a olhar atentamente para a realidade em que vive e atua. Observe sua escola, sua comunidade e seus estudantes. Quem são esses sujeitos? Quais histórias, culturas, identidades e experiências constituem esse território?

A diversidade nem sempre se apresenta de forma evidente. Ela se manifesta nos modos de viver, de aprender, de se expressar e de se relacionar com o mundo. Mas também se revela nas desigualdades: no acesso diferenciado a direitos, nas oportunidades desigualmente distribuídas e nas vozes que, historicamente, foram silenciadas.

Nesse sentido, discutir diversidades na educação, especialmente no campo da Educação em Direitos Humanos, exige ir além da simples constatação de que os sujeitos são diferentes. É necessário compreender que essas diferenças estão inseridas em uma estrutura social marcada por desigualdades historicamente produzidas.

Assim, as diversidades não podem ser entendidas apenas como pluralidade de identidades culturais, étnicas ou sociais. Elas precisam ser analisadas em articulação com o conceito de **desigualdade estrutural**, isto é, com os processos históricos, econômicos e políticos que produzem e mantêm relações desiguais de poder na sociedade.

Essa desigualdade se expressa, de forma concreta, em diferentes dimensões da vida social, entre as quais se destacam:

- **raça**, na medida em que o racismo estrutural organiza o acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento social;
- **classe social**, que define condições materiais de vida e influencia diretamente o acesso à educação, à cultura e à cidadania;
- **território**, especialmente em contextos como o da Amazônia, em que a localização geográfica, a infraestrutura disponível e as formas de

organização social impactam profundamente as possibilidades de acesso e permanência na escola.

Como afirma Gomes (2002), a diversidade deve ser compreendida em sua relação com as desigualdades sociais, raciais e culturais, pois são essas relações que determinam quais diferenças são valorizadas e quais são marginalizadas.

Essa perspectiva nos convida a deslocar o olhar: não basta reconhecer que existem diferentes sujeitos na escola; é necessário compreender por que determinadas diferenças produzem exclusão, enquanto outras são legitimadas.

Nesse contexto, a escola assume papel central. Ela não é um espaço neutro: pode tanto reproduzir as desigualdades presentes na sociedade quanto contribuir para a sua superação. Isso depende das escolhas pedagógicas, curriculares e institucionais que orientam sua prática.

Como aponta Paulo Freire (1996), a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, problematizando-a para que possam compreendê-la criticamente e atuarem na sua transformação.

Nessa mesma direção, Dermeval Saviani (2013) destaca a importância do acesso ao conhecimento sistematizado como instrumento de enfrentamento das desigualdades sociais.

Assim, trabalhar com diversidades na educação implica assumir um compromisso ético e político: não apenas reconhecer as diferenças, mas atuar no enfrentamento das desigualdades que as atravessam.

Na Região Amazônica, essa discussão ganha maior densidade. Trata-se de um território marcado por profunda diversidade sociocultural, no qual convivem povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhas, populações do campo e contextos urbanos. Ao mesmo tempo, esse território é atravessado por desigualdades históricas que impactam diretamente o acesso à educação e a efetivação de direitos.

Diante disso, a Educação em Direitos Humanos deve articular dois eixos indissociáveis: o reconhecimento das diversidades e o enfrentamento das desigualdades estruturais. É nesse movimento que a escola pode se constituir como espaço de formação crítica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

**OLHARES SOBRE A
DIVERSIDADE: CINEMA E
REFLEXÃO**



02

Nesse processo de observação das diferenças, as produções audiovisuais assumem papel importante ao possibilitarem o contato com narrativas que retratam realidades muitas vezes invisibilizadas, silenciadas ou pouco debatidas nos espaços educativos.

Filmes e documentários podem ampliar o olhar sobre questões relacionadas à diversidade, à interculturalidade e à justiça social, favorecendo a sensibilização, a reflexão e a análise crítica sobre as desigualdades.

Nesse sentido, o uso pedagógico dessas mídias ultrapassa o simples entretenimento e se constitui como possibilidade de formação crítica, diálogo e construção de novos olhares sobre a convivência democrática e o respeito às diferenças.

E, como isso se traduz na prática da escola de tempo integral?

A reflexão sobre diversidades e desigualdades estruturais ganha sentido quando se materializa nas práticas pedagógicas e na organização do cotidiano escolar, especialmente nas escolas que desenvolvem a educação em tempo integral.

Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar não pode ser compreendida apenas como aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola. Ela deve representar a ampliação das oportunidades educativas, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e as realidades sociais dos sujeitos.

Assim, incorporar a perspectiva das diversidades na escola de tempo integral implica:

- ◆ **Reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos**, valorizando suas identidades culturais, sociais e territoriais nos processos de ensino e aprendizagem;

- ◆ **Planejar práticas pedagógicas contextualizadas**, que dialoguem com o território, com a comunidade e com as experiências de vida dos estudantes;
- ◆ **Enfrentar as desigualdades no cotidiano escolar**, identificando barreiras de acesso, permanência e aprendizagem, especialmente aquelas relacionadas à raça, à condição socioeconômica e ao território;
- ◆ **Ampliar os espaços e tempos educativos**, utilizando diferentes linguagens (arte, cultura, esporte, comunicação, tecnologias) como formas de expressão e construção do conhecimento;
- ◆ **Promover o diálogo intercultural**, garantindo que diferentes saberes — escolares e comunitários — sejam reconhecidos e articulados;

- ◆ **Fortalecer a escola como espaço de inclusão e proteção social**, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

Na escola de tempo integral, essas práticas se traduzem, por exemplo, em:

- ◆ projetos pedagógicos que integrem conteúdos curriculares com temas como identidade, território, cultura e direitos humanos;
- ◆ atividades que envolvam a comunidade local, valorizando saberes tradicionais e experiências coletivas;
- ◆ estratégias de acompanhamento dos estudantes que considerem suas condições de vida e suas trajetórias escolares;
- ◆ ações voltadas à equidade, garantindo que todos tenham acesso real às oportunidades educativas ampliadas.

Dessa forma, a educação integral se concretiza não apenas pela ampliação do tempo, mas pela transformação da escola em um espaço que reconheça as diversidades, enfrente as desigualdades e promova o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

O CINEMA COMO MEDIAÇÃO PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA EM DIREITOS HUMANOS



03

A utilização de obras cinematográficas neste Caderno não tem caráter meramente ilustrativo ou complementar. Ao contrário, o cinema é compreendido como uma linguagem pedagógica potente, capaz de mobilizar dimensões cognitivas, emocionais, culturais e sociais fundamentais para a formação em direitos humanos.

As narrativas audiovisuais permitem aproximar os conceitos discutidos — como diversidade, desigualdade, interculturalidade e justiça social — das experiências concretas vividas pelos sujeitos. Por meio das histórias, personagens e contextos apresentados, é possível problematizar situações de exclusão, discriminação e violação de direitos, promovendo uma leitura crítica da realidade.

Nesse sentido, o uso do cinema no contexto da Educação em Direitos Humanos contribui para:

- ♦ **estimular a reflexão crítica**, ao possibilitar a análise de situações complexas que envolvem

relações de poder, desigualdade e reconhecimento;

- ◆ **ampliar a compreensão das diversidades**, ao apresentar diferentes culturas, identidades e formas de vida;
- ◆ **sensibilizar para as injustiças sociais**, mobilizando dimensões afetivas que favorecem o engajamento ético e político;
- ◆ **promover o diálogo intercultural**, ao colocar em contato diferentes perspectivas e experiências humanas.

Além disso, no contexto da educação integral, o cinema se configura como estratégia que amplia os tempos e espaços educativos, integrando diferentes linguagens e contribuindo para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Na realidade amazônica, essa abordagem ganha relevância ainda maior, pois possibilita refletir sobre questões relacionadas ao território, às identidades culturais e às desigualdades que atravessam as populações locais.

Assim, os filmes selecionados devem ser compreendidos como dispositivos pedagógicos que auxiliam na leitura crítica do mundo e na construção de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos.

A seguir, são apresentadas algumas sugestões de obras que podem ser utilizadas como recurso pedagógico, acompanhadas de questões orientadoras para análise e reflexão.

FILMES E DOCUMENTÁRIOS

Emicida: AmarElo – É Tudo Pra Ontem

Tema: *Cultura negra e desigualdade*

Ano: 2020 | **Tipo:** Documentário

Sobre o filme:

Documentário musical dirigido por Murilo Pasta, protagonizado pelo rapper Emicida. A obra revisita a trajetória da música negra brasileira a partir de um show histórico realizado no Teatro Municipal de São Paulo. O filme celebra a resistência da cultura afro-brasileira e provoca reflexões sobre desigualdade racial, identidade e pertencimento.



Fonte: Reprodução
(Emicida, 2020).

Temas para debate:

- ◆ Representatividade da população negra na cultura e nas artes;
- ◆ Desigualdade racial no Brasil;
- ◆ Identidade, pertencimento e resistência cultural;
- ◆ Influência da música negra na formação da identidade brasileira.

Sugestões de reflexão:

- 01.** Quais músicas ou artistas negros brasileiros você já conhecia antes de assistir ao documentário?
- 02.** Como a arte pode ser uma forma de resistência política e social?
- 03.** Que conexões você percebe entre o documentário e a realidade do seu entorno?

Que Horas Ela Volta?

Tema: *Classe social e desigualdade*

Ano: 2015 | **Tipo:** Filme

Sobre o filme:

Longa-metragem dirigido por Anna Muylaert. A história acompanha Val, uma empregada doméstica nordestina que trabalha para uma família de classe média alta em São Paulo. Quando sua filha Jéssica chega à cidade para prestar vestibular, o convívio entre as duas gerações expõe as contradições de classe, os limites do espaço social e os sonhos de ascensão que atravessam a sociedade brasileira.



Fonte: Reprodução
(Que horas ela volta?, 2015).

Temas para debate:

- ◆ Trabalho doméstico e relações de poder;
- ◆ Desigualdade social e mobilidade de classe;
- ◆ Direitos trabalhistas e cidadania;
- ◆ Diferenças de oportunidades entre classes sociais.

Sugestões de reflexão:

- 01.** Quais cenas mostram mais claramente as diferenças de classe entre os personagens?
- 02.** Como o filme retrata o sonho da mobilidade social?
- 03.** O que mudou (e o que não mudou) na relação patrão-empregado no Brasil?

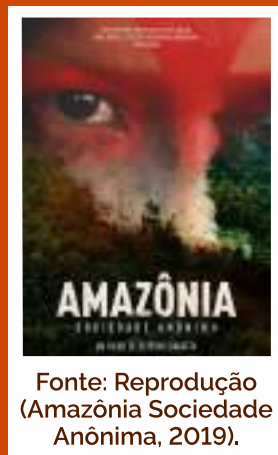
Amazônia Sociedade Anônima

Tema: *Exploração da Amazônia*

Ano: 2019 | **Tipo:** Documentário

Sobre o filme:

Documentário dirigido por Estevão Ciavatta que investiga o avanço do agronegócio, do garimpo ilegal e do desmatamento sobre a floresta amazônica. Com base em dados, depoimentos e imagens de campo, o filme denuncia as redes de poder econômico e político que sustentam a destruição ambiental e questiona os modelos de desenvolvimento em curso na região.



Fonte: Reprodução
(Amazônia Sociedade
Anônima, 2019).

Temas para debate:

- ◆ Desmatamento e seus impactos ambientais e sociais;
- ◆ Garimpo ilegal e seus efeitos sobre comunidades e rios;
- ◆ Agronegócio e conflitos pelo uso da terra;
- ◆ Papel do Estado na proteção (ou omissão) da Amazônia.

Sugestões de reflexão:

- 01.** Quem lucra com a destruição da Amazônia? Quem perde?
- 02.** É possível conciliar desenvolvimento econômico e preservação ambiental?
- 03.** O Qual é a responsabilidade do consumidor brasileiro e global nessa cadeia?

Índio Cidadão?

Tema: *Direitos indígenas*

Ano: 2014 | **Tipo:** Documentário

Sobre o filme:

Documentário dirigido por Rodrigo Siqueira que analisa os 100 anos do indigenismo oficial brasileiro, desde a criação do SPI (Serviço de Proteção aos Índios) até os dias atuais.

O filme questiona em que medida a legislação e as políticas públicas garantiram — ou negaram — a cidadania plena aos povos originários do Brasil, exibindo depoimentos de lideranças indígenas e pesquisadores.



Esse precisa corrigir a indicação da bibliografia é: (Índio Cidadão? , 2014).

Temas para debate:

- ◆ Cidadania e direitos constitucionais dos povos indígenas;
- ◆ História do indigenismo no Brasil e suas contradições;
- ◆ Tutela estatal e autonomia dos povos originários;
- ◆ Acesso à saúde, educação e território.

Sugestões de reflexão:

- 01.** O que significa ser "cidadão" para os povos indígenas no Brasil?
- 02.** Quais avanços e retrocessos o filme aponta nos direitos indígenas?
- 03.** Como você avalia a relação entre o Estado brasileiro e as comunidades indígenas?

Martírio

Tema: *Território e povos indígenas*

Ano: 2016 | **Tipo:** Documentário

Sobre o filme:

Documentário de Vincent Carelli, Tatiana Almeida e Ernesto de Carvalho que acompanha a luta do povo Guarani-Kaiowá pelo reconhecimento de seus territórios ancestrais no Mato Grosso do Sul. O filme narra décadas de conflito, violência, expulsão e resistência de uma comunidade que enfrenta o avanço do agronegócio e a morosidade do Estado para demarcar suas terras.



Fonte: Reprodução
(Martírio, 2016).

Temas para debate:

- ◆ Demarcação de terras indígenas e conflitos agrários;
- ◆ Violência e violação de direitos humanos no campo;
- ◆ Povo Guarani-Kaiowá e sua luta por sobrevivência;
- ◆ Papel da mídia e da sociedade civil na garantia de direitos.

Sugestões de reflexão:

- 01.** Por que a demarcação de terras indígenas é tão conflituosa no Brasil?
- 02.** Quais são as principais ameaças que o povo Guarani-Kaiowá enfrenta?
- 03.** Como o Estado e a sociedade civil podem agir para proteger os direitos desses povos?

Roteiro de análise crítica

1. Compreensão do contexto

- ◆ Qual problema social central o filme apresenta?

2. Análise crítica

- ◆ Quais desigualdades estão presentes (raça, classe, território)?
- ◆ Quem tem poder? Quem é silenciado?

3. Relação com o território

- ◆ Essa realidade aparece na sua comunidade/escola? Como?

4. Direitos humanos

- ◆ Quais direitos são violados ou garantidos?

5. Educação e transformação

- ◆ Como a escola pode atuar diante dessa realidade?

**INTERCULTURALIDADE
E EDUCAÇÃO NA
PERSPECTIVA CRÍTICA:
CONCEPÇÃO, CONCEITO
E ENCAMINHAMENTOS
TEÓRICO-PRÁTICOS**



4

A temática da interculturalidade na educação, na perspectiva crítica, tem sido forjada na contradição dialética com a discussão da diversidade. Retomando o que discutimos na seção anterior, é importante perceber que esses dois conceitos não se opõem, mas se tensionam e se complementam.

Essa relação pode ser percebida na forma como a educação escolar compreende e incorpora essas discussões em seus fundamentos, nos processos de gestão e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano.

A diversidade, na concepção da multiculturalidade, evidencia os diferentes grupos sociais em suas particularidades, destacando aspectos relacionados à raça, ao gênero, à etnia, à classe e a outras dimensões que compõem a vida social.

A interculturalidade na perspectiva crítica considera a potencialidade do diverso em seu conjunto, explora a dimensão político-pedagógica da educação e vai além da lógica funcional que cada grupo social tem como potencial. Assim, busca explorar a dimensão de poder que os diferentes, em seu conjunto, têm para superar, como contra-hegemonia, a fragmentação e desigualdade social, econômica, cultural e educacional.

Isso significa que não basta reconhecer que existem diferentes grupos sociais; é preciso compreender como esses grupos podem dialogar, se fortalecer e atuar coletivamente na transformação das desigualdades.

A interculturalidade crítica na educação toma como ponto de partida o entendimento da construção histórica da desigualdade social, cultural, educacional.

A superação da desigualdade, entretanto, não se faz pela afirmação da diversidade de forma, mas como ação teórico-prática orgânica que articula a interlocução dos elementos da diversidade cultural, organizativa do conhecimento e das práticas sociais, como as educacionais, em seu conjunto, como contra-hegemonia à lógica produtora da sociedade vigente, dicotomizada, desigual e desumanizante.

Em outras palavras, a interculturalidade crítica propõe que o diálogo entre culturas não seja superficial, mas comprometido com a transformação das condições que produzem exclusão.

Nesse sentido, autores como Walsh (2019), Candau (2012), Freire (1996), Fornet-Betancourt (2007) e Ramos, Nogueira e Franco (2020) contribuem para essa compreensão ao discutirem a interculturalidade a partir de elementos como a crítica à predominância hegemônica colonial, as práticas sociais entendidas como relações de poder, a desmistificação da

construção da diferença e a concepção de educação como práxis educativa.

Para que possamos compreender melhor cada um desses conceitos, apresentamos a seguir uma síntese dos principais elementos que os constituem, a partir das contribuições dos autores mencionados anteriormente.

4.1 CONTRA-HEGEMONIA À PREDOMINÂNCIA HEGEMÔNICA COLONIAL

Na perspectiva da contra-hegemonia, é questionada a direção discursiva predominante (hegemônica) de democracia racial de lógica colonial. Esse entendimento de democracia se apresenta no Brasil travestido de nação sem preconceito ou barreiras raciais entre brancos, negros e indígenas coexistindo com igualdade de oportunidades.

Tal lógica também se apresenta no ambiente educacional escolar em relação ao saber, poder e ser social. A democracia substantiva, que contempla a busca por igualdade de oportunidades e de condições, se coloca como outra direção social.

4.2 PRÁTICAS SOCIAIS ENTENDIDAS COMO RELAÇÕES DE PODER: UMA DISCUSSÃO SOBRE JUSTIÇA SOCIAL

A discussão sobre justiça social, no contexto da educação, não pode se limitar a abordagens abstratas ou exclusivamente teóricas. Mais do que compreender conceitos como igualdade ou distribuição de recursos, é fundamental analisar como as desigualdades se manifestam concretamente no cotidiano escolar.

Na escola, a justiça social se expressa nas decisões pedagógicas: quem aprende, quem fica para trás, quem tem acesso às oportunidades e quais estudantes encontram maiores barreiras para

permanecer e se desenvolver. Essas situações estão diretamente relacionadas às desigualdades de raça, classe social e território.

Assim, pensar justiça social na educação implica reconhecer que tratar todos de forma igual nem sempre é justo. É necessário considerar as diferentes condições de vida dos estudantes e desenvolver práticas pedagógicas que promovam equidade, garantindo mais apoio a quem mais precisa.

Nesse sentido, a atuação docente envolve escolhas cotidianas, como:

- ◆ Adaptação de estratégias de ensino para diferentes realidades;
- ◆ Atenção às desigualdades de aprendizagem;
- ◆ Valorização das experiências e identidades dos estudantes;

- ◆ Promoção de práticas inclusivas no ambiente escolar.

Dessa forma, a justiça social deixa de ser um conceito abstrato e passa a orientar práticas concretas, contribuindo para que a escola se constitua como espaço de inclusão, reconhecimento e garantia de direitos.

4.3 DESMISTIFICAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA

Sob o ponto de vista filosófico, a diferença social e cultural é construída tendo por referência teórico-prática a interculturalidade crítica, que questiona/opõe-se ao eurocentrismo e ao colonialismo.

Em uma perspectiva crítico-dialética, entende-se que a dimensão cultural e simbólica da vida humana não deve ser naturalizada ou dogmatizada, pois toda expressão e prática social resulta da interação do ser humano com a natureza e consigo mesmo.

4.4 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS EDUCATIVA

A práxis educativa sustenta-se como projeto ético-político na busca por inclusão, afirmação e reconhecimento da pluralidade cognitiva que valoriza os conhecimentos e os saberes dos grupos subalternizados, como os indígenas, afro-diaspóricos, populares, etc.

Estamos falando de práxis educativa emancipatória, contra-hegemônica, que busca superar a educação expressa nas políticas educacionais, gestão educacional e escolar e práticas educativas de cunho bancária, autoritária e internalizante à lógica do capital, que potencializa o autoritarismo, o racismo e o sexismo.

A partir das sínteses anteriores, é possível compreender que a interculturalidade crítica na educação consiste em uma importante perspectiva

pedagógica que se assenta no entendimento da transformação das relações de poder no pensar e fazer educativo escolar como potencialidades para desconstruir preconceitos e superar o racismo estrutural por meio do diálogo intercultural.

Assim, essa concepção supera o multiculturalismo funcional, pautado no reconhecimento da diversidade, e propõe a promoção de uma educação antirracista, decolonial e comprometida com a justiça social e a valorização de saberes subalternizados no espaço escolar.

A escola, por meio de sua práxis pedagógica, constitui-se como um espaço de luta socioeducacional em que o processo educativo deve pautar-se pelo fazer dialético e dialógico que promova a interculturalidade na prática cotidiana do universo escolar e educacional.

Esse entendimento amplia o papel da educação, compreendendo-a como prática formativa comprometida com a reflexão crítica sobre a realidade social e com o enfrentamento das desigualdades. De modo que o diálogo entre diferentes saberes e culturas não seja apenas reconhecido, mas efetivamente incorporado ao processo educativo.

Isso significa, em termos específicos, abranger: a gestão dos sistemas e escolas; a formação de professores; a estrutura curricular; as práticas pedagógicas; a elaboração dos materiais didáticos; o planejamento de curso e de ensino; e a estruturação do cabedal teórico-metodológico que fundamenta o fazer educativo escolar.

PARA DIALOGAR

A interculturalidade crítica nos convida a ir além do reconhecimento das diferenças e a atuar na transformação das relações de poder que produzem desigualdades no espaço escolar. Diante disso, vale refletir:

- ◆ De que maneira as práticas pedagógicas da sua escola promovem, ou limitam, o diálogo entre diferentes saberes e culturas?
- ◆ O currículo considera os conhecimentos dos estudantes e de seus territórios ou privilegia apenas conteúdos considerados universais?
- ◆ Como a escola pode contribuir, de forma concreta, para o enfrentamento do racismo estrutural e de outras formas de discriminação?

Refletir sobre essas questões é reconhecer que a interculturalidade não se realiza apenas no discurso, mas na prática cotidiana da escola, nas escolhas pedagógicas e nas relações que se constroem no processo educativo.

**JUSTIÇA SOCIAL
E EDUCAÇÃO**



05

Então, por que é necessário discutir a relação entre justiça social e educação?

Até este momento, neste Caderno, apresentou-se de modo sucinto o conceito de justiça social. Essa discussão é essencial porque as decisões do nosso cotidiano, seja na política, na economia, na saúde ou em outro setor, exigem escolhas conscientes.

Se olharmos para a prática educativa, perceberemos que essas escolhas também se fazem presentes na escola, ainda que nem sempre de forma explícita.

Compreender essa relação é o que garante os avanços sociais e nos permite enfrentar as desigualdades de forma crítica. Nesse sentido, precisamos compreender que nossas escolhas não são isoladas. Elas impactam o coletivo.

Por isso, ter uma base educacional voltada para a justiça social educacional permite que as tomadas de decisão sejam orientadas para o bem comum e para a garantia de direitos.

O sistema escolar pode ser profundamente injusto para muitos daqueles que acolhe, apesar de o fazer, e bem, em nome da lei, da igualdade de oportunidades e, no limite, da própria Justiça (Sousa; Hora, 2023, p. 180).

A seguir, vamos apresentar algumas correntes teóricas para aprofundamento do tema.

5.1 BASES TEÓRICAS DA JUSTIÇA SOCIAL: UTILITARISMO E CONTRATUALISMO

As correntes do utilitarismo e do contratualismo foram fundamentais na estruturação do conceito moderno de justiça social, pois ambas buscaram decifrar como as instituições devem se organizar para mitigar problemas sociais e fomentar a cooperação entre os indivíduos.

No século XVIII, pensadores europeus como David Hume e Adam Smith lançaram as bases dessa

reflexão, que seria consolidada no século XIX por John Stuart Mill. Sob a égide da **teoria utilitarista**, esses filósofos defendiam que a validade de uma ação ou política pública reside na sua capacidade de maximizar o bem-estar coletivo (Sousa; Hora, 2023).

Então, o utilitarismo propõe que a melhor ação é aquela capaz de gerar o máximo de felicidade para o maior número possível de pessoas, estabelecendo um critério prático para a justiça e a eficiência social (Sousa; Hora, 2023).

Já o **contratualismo** consolidou-se entre os séculos XVII e XIX como uma vertente fundamental para a compreensão da ordem política. Representada por pensadores como Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant, essa teoria fundamenta-se na ideia de um contrato social, um pacto implícito firmado entre os indivíduos para viabilizar a vida em coletividade (Sousa; Hora, 2023).

De acordo com a perspectiva contratualista, os seres humanos, originalmente, em um estado de natureza, caracterizado pela liberdade plena, mas também pela insegurança, concordam em renunciá-la. Em troca, o Estado e as instituições garantem a proteção de direitos fundamentais e a estabilidade social, transformando indivíduos antes isolados em cidadãos vinculados a um corpo político comum (Sousa; Hora, 2023).

Essas bases teóricas ajudam a compreender que a ideia de justiça social não é recente nem simples: ela resulta de diferentes formas de pensar a organização da sociedade e a garantia de direitos.

Nesse contexto, as correntes do utilitarismo e do contratualismo apresentam perspectivas distintas sobre a construção de uma sociedade mais justa, conforme sintetizamos no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Utilitarismo e Contratualismo na compreensão da justiça social.

ASPECTO	UTILITARISMO	CONTRATUALISMO
Principais pensadores	David Hume, Adam Smith e John Stuart Mill	Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant
Ideia central	A melhor ação é a que produz o maior bem-estar coletivo	A vida em sociedade se organiza a partir de um contrato social
Objetivo da justiça	Maximizar a felicidade e o bem-estar do maior número de pessoas	Garantir direitos fundamentais e estabilidade social
Papel do Estado	Promover políticas que aumentem o bem-estar social	Garantir segurança, direitos e ordem política
Contribuição para a justiça social	Busca eficiência social e redução de problemas coletivos	Fundamenta cidadania, direitos e convivência política

Fonte: Elaborado pela comissão técnica (2026).

5.2 AS ABORDAGENS SOBRE JUSTIÇA SOCIAL

A expressão “justiça social” ascendeu durante a primeira fase da Revolução Industrial na Inglaterra, no século XIX, caracterizada por constantes conflitos

trabalhistas, em virtude das máquinas industriais. Portanto, a Justiça Social surgiu em defesa dos direitos da classe trabalhadora, como sinônimo de proteção, motivada pela injustiça econômica (Sousa; Hora, 2023).

Em 1919, foi criada a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que inseriu o termo “Justiça Social”, considerada indispensável para a paz universal e permanente, e, posteriormente, a ideia de bem-estar e direito do trabalho (Sousa; Hora, 2023).

No contexto contemporâneo, a ideia de Justiça Social desdobra-se em concepções complementares, as quais, juntas, formam uma visão integral de equidade.

A primeira delas é a **justiça como distribuição**. Sob o protagonismo teórico de John Rawls, essa concepção defende que a função primordial do Estado é garantir que bens e recursos sejam partilhados de forma equânime (Sousa; Hora, 2023).

Essa distribuição não é aleatória; ela é pautada pelo equilíbrio entre igualdade, necessidade e mérito, visando assegurar condições dignas a todos, independentemente de sua posição social inicial (Sousa; Hora, 2023).

Somando-se à dimensão econômica, emerge a **justiça como reconhecimento**. Esta concepção desloca o foco dos recursos para a identidade, valorizando minorias étnicas, raciais e de gênero (Sousa; Hora, 2023).

Aqui, o centro da discussão é o respeito às diferenças e a superação de preconceitos estruturais. Contudo, para que a distribuição e o reconhecimento sejam efetivos, é necessária uma terceira esfera: a **participação** (ou representação) (Sousa; Hora, 2023).

Esta dimensão foca na promoção do acesso e da equidade política, garantindo que grupos historicamente marginalizados por fatores como etnia, idade, orientação sexual ou *status* socioeconômico

tenham voz ativa na vida social (Sousa; Hora, 2023).

Essas três dimensões: distribuição, reconhecimento e participação ajudam a compreender que justiça social não se limita à economia, mas envolve também identidade, representação e acesso à tomada de decisões.

5.3 A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS DA JUSTIÇA SOCIAL

A Justiça Social fundamenta-se na convicção de que.

“todos os seres humanos têm direito a um tratamento equitativo, apoio para alcançar seus direitos humanos e uma distribuição justa de recursos sociais” (Sousa; Hora, 2023, p. 188).

Entretanto, em se tratando da educação, para que esse preceito transcenda a teoria, é preciso

reconhecer que as desigualdades, historicamente produzidas, não são externas à escola; elas marcam, profundamente, o sistema educativo e as políticas públicas, tensionando a efetiva garantia de direitos.

Nessa perspectiva, a educação não deve ser vista apenas como um serviço, mas como espaço de mediação em e para os direitos humanos. Isso significa que a prática educativa precisa atuar como um mecanismo de resistência e reversão das lógicas de exclusão.

Ao enfatizar a Justiça Social, a educação deixa de ser um mero espaço de instrução técnica para se tornar um território de emancipação, conforme Zuin e Dias (2020), com força capaz para conscientizar para a responsabilidade social e o exercício da cidadania no espaço democrático.

EM DESTAQUE

A justiça social é um conceito ligado ao reconhecimento das identidades e à garantia de participação nos processos de decisão, muito mais do que simples distribuição de recursos. No contexto educacional, isso significa compreender que:

- ◆ Desigualdades de aprendizagem não são apenas individuais, mas sociais;
- ◆ Diferenças culturais não devem ser ignoradas nem hierarquizadas;
- ◆ A escola precisa garantir não apenas acesso, mas condições reais de permanência e aprendizagem.

Ampliar o olhar sobre a justiça social na educação é reconhecer que ensinar é mais do que transmitir conteúdos; é atuar na construção de condições mais justas de aprendizagem para todos.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



06

Se, até aqui, compreendemos que a justiça social, a diversidade e a interculturalidade não se realizam apenas no plano das ideias, mas exigem ações concretas no campo educacional, é fundamental olhar para as políticas públicas que buscam materializar esses princípios.

As reflexões teóricas ganham sentido quando observamos como elas se traduzem em programas, diretrizes e normativas que orientam o sistema educacional brasileiro.

Nesse cenário, o Ministério da Educação e outros órgãos governamentais estruturam políticas que procuram enfrentar desigualdades, promover o reconhecimento das diversidades e fortalecer práticas educativas comprometidas com os direitos humanos.

A seguir, apresentamos um panorama dessas políticas, organizadas a partir de três eixos que dialogam diretamente com os fundamentos discutidos neste Caderno: diversidade, interculturalidade e justiça social.

A) Diversidades e Educação

1. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

- ◆ Inclusão de estudantes com deficiência na escola regular
- ◆ Base de programas como:
 - ◆ Salas de Recursos Multifuncionais
 - ◆ Escola Acessível
- ◆ Objetivo: garantir acesso, permanência e aprendizagem

2. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

- ◆ Formação de redes municipais para inclusão
- ◆ Apoio técnico aos sistemas de ensino
- ◆ Disseminação de práticas inclusivas

3. Políticas de Educação do Campo, Indígena e Quilombola

- ◆ Educação Escolar Indígena
- ◆ Educação Escolar Quilombola
- ◆ Educação do Campo

4. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)

- ◆ Educação das Relações Étnico-Raciais
- ◆ Educação em Direitos Humanos
- ◆ Educação Especial
- ◆ Educação do Campo

5. SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão)

Secretaria responsável por:

- ♦ diversidade
- ♦ inclusão
- ♦ direitos humanos

Atua com políticas de:

- ♦ gênero
- ♦ raça
- ♦ diversidade sexual
- ♦ acessibilidade

B) Interculturalidade e Educação

6. Educação Escolar Indígena (política estruturante)

- ♦ Ensino bilíngue/intercultural
- ♦ Currículo contextualizado
- ♦ Valorização de saberes tradicionais

7. Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) e Lei n.º 11.645/2008 (Brasil, 2008)

- ◆ Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena
- ◆ Obrigatórias no currículo

8. Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)

- ◆ Combate ao racismo
- ◆ Valorização da diversidade cultural

9. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ – 2024)

- ◆ Combate ao racismo estrutural
- ◆ Promoção da equidade racial
- ◆ Integração no sistema educacional de novas modalidades

10. Programas de formação intercultural (CAPES/MEC)

- ◆ Formação de professores indígenas
- ◆ Pós-graduação com foco em:
 - ◆ interculturalidade
 - ◆ povos tradicionais

C) Justiça Social e Educação

11. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)

- ◆ Educação para cidadania
- ◆ Combate às desigualdades
- ◆ Promoção da dignidade humana

12. Política de Equidade na Educação

- ◆ Redução das desigualdades educacionais
- ◆ Foco em:
 - ◆ raça
 - ◆ território
 - ◆ renda

13. PNE (Plano Nacional de Educação)

- ◆ Metas de:
 - ◆ universalização
 - ◆ equidade
 - ◆ qualidade

14. Programas de Ações Afirmativas (Ensino Superior)

- ◆ Cotas raciais e sociais
- ◆ Programas de permanência

15. Educação em Direitos Humanos

- ◆ Formação crítica
- ◆ Cultura democrática
- ◆ Participação social

D) Políticas públicas em outros ministérios

1. Ministério dos Direitos Humanos

- ◆ Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH)
- ◆ Educação em Direitos Humanos (intersetorial com MEC)

2. Ministério da Igualdade Racial

- ◆ Políticas de promoção da igualdade racial
- ◆ Combate ao racismo estrutural
- ◆ Articulação com educação (ERER)

3. Ministério dos Povos Indígenas

- ◆ Políticas de valorização cultural e territorial
- ◆ Educação indígena (em diálogo com MEC)

4. Ministério do Desenvolvimento Social

- ◆ Programas como:
 - ◆ Bolsa Família
 - ◆ Proteção social

5. Ministério das Mulheres

- ◆ Políticas de gênero
- ◆ Combate à violência
- ◆ Educação para igualdade

NO TERRITÓRIO

As políticas públicas que apresentamos não são apenas diretrizes nacionais; elas se materializam de formas diferentes em cada realidade local.

No seu contexto, observe:

- ◆ Quais dessas políticas estão presentes na sua escola ou rede de ensino?
- ◆ Elas chegam de forma efetiva aos estudantes ou permanecem apenas no plano normativo?
- ◆ Como as características do território (urbano, rural, amazônico, indígena, quilombola) influenciam a implementação dessas ações?

No território, a justiça social na educação se concretiza (ou não) nas condições reais de acesso, permanência e aprendizagem. Reconhecer essas dinâmicas é o primeiro passo para transformar a prática educativa.

6.1 TECENDO SABERES: O NOSSO PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA COM TODAS AS CORES, VOZES E REALIDADES

Ao imaginarmos, por um instante, uma sala de aula repleta de alunos e alunas, provavelmente chegaremos a uma multiplicidade de rostos, sotaques, histórias de vida, crenças e formas de estar no mundo. Essa diversidade não é exceção; ela é a própria condição da escola.

É justamente a partir desse reconhecimento que este Caderno convida você a refletir sobre três pilares fundamentais para a educação democrática: diversidades, interculturalidade e justiça social.

A intenção é que você compreenda, para além dos conceitos abstratos, como esses pilares se materializam em nossa história, em nossas leis e, principalmente, em nosso poder de transformação como educadores.

Você já parou para pensar que a escola, por sua própria natureza, é um dos espaços mais diversos da sociedade? E que, justamente por isso, ela pode reproduzir desigualdades.

Por muito tempo, a escola tradicional operou sob a lógica da homogeneização. Esperava-se que todos os estudantes aprendessem da mesma forma, no mesmo ritmo, com uma didática única, consumindo um currículo que contava a história a partir de uma única perspectiva (geralmente eurocentrica, branca e urbana).

Mas e as outras vozes? Onde estavam os saberes dos povos indígenas, da população negra, das comunidades do campo, dos quilombolas?

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, art. 3º, IV) estabelece como um dos objetivos fundamentais da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Esse princípio se desdobra na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996, art. 26), que nos convida a construir currículos com uma parte diversificada, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

A LDB representou um importante marco normativo ao abrir caminhos para o reconhecimento da diversidade nos currículos. Ao mesmo tempo, a atuação contínua dos movimentos sociais foi — e continua sendo — fundamental para reivindicar reparações mais profundas no sistema educacional.

6.2 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Você já refletiu sobre por que ainda é necessário, no século XXI, criar e fortalecer leis que garantam o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas?

Para buscar uma resposta a essa lacuna, é fundamental refletir sobre as raízes da formação do nosso país. Por diversas gerações, repassamos nas salas de aula a ideia romantizada do Brasil descoberto por Pedro Álvares Cabral.

Contudo, neste século, temos o dever de reforçar o conhecimento histórico de um território que foi invadido e explorado. Muito antes das caravelas chegarem, este solo pulsava e tinha nome: era Pindorama, assim batizado por alguns dos povos originários que aqui habitavam.

Um dos exemplos mais potentes de como a luta social se converte em política educacional é a Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003). Fruto de décadas de mobilização do Movimento Negro, que, além de tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, também reconsiderou toda a estrutura da escola.

O Parecer CNE/CP n.º 03/2004 (Brasil, 2004),

que detalha a aplicação da Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), é um documento essencial para nós, que nos convida a incluir ações afirmativas, isto é, políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Nos convidando a ir além da simples inclusão de conteúdos ao evidenciar a necessidade de promover, ativamente, políticas de reparação, reconhecimento e valorização.

Isso significa assumir a responsabilidade de corrigir os danos históricos causados pelo racismo e pela escravidão, o que inclui combater a visão distorcida e inferiorizada do povo negro nos materiais didáticos e nas práticas escolares.

Desconstruir o mito da democracia racial e questionar as relações de poder que perpetuam preconceitos, manifestados em piadas, apelidos e estereótipos que ainda circulam em nossos pátios e salas.

Celebrar e estudar a contribuição do povo negro e africano não só para a cultura, mas para a ciência, a política e a própria formação da identidade nacional, tratando a História da África em sua grandeza, com suas civilizações, reinos e universidades.

Essa diretriz nos mostra que a luta por justiça social passa, necessariamente, por uma pedagogia de combate ao racismo, que questiona o currículo, as relações e os saberes que a escola escolhe legitimar.

6.2.1 TERRITÓRIO, MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE

Nossa conversa sobre diversidades se aprofunda quando percebemos que não existe um modelo único de escola que sirva para todos os contextos. A realidade brasileira é plural, e nossas políticas e normas educacionais precisam refletir isso.

Dentro deste contexto, a interculturalidade propõe o diálogo, a troca, o convívio horizontal e o aprendizado mútuo entre diferentes culturas.

Pense nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola* ou nas *Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Elas nos lembram que o tempo da colheita, os saberes ancestrais, a relação com a terra e o território não são folclore; são ciência, são conhecimento válido que precisa dialogar com o conhecimento acadêmico.

O Parecer CNE/CEB n.º 36/2001 (Brasil, 2001) nos oferece uma visão sobre o campo para além de um espaço de agricultura, aborda o campo como um universo de possibilidades que inclui florestas, rios, comunidades pesqueiras, extrativistas e, explicitamente, os quilombolas.

Essa diretriz é um marco por desafiar a visão urbana como o único parâmetro de qualidade,

propondo uma educação que dialogue com os modos de vida, a cultura e a economia das populações rurais, adequando calendários e metodologias às suas realidades.

Dentro desse universo, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) ganhou a posição de modalidade específica. O Parecer CNE/CEB n.º 16/2012 (Brasil, 2012) nos ensina que um quilombo não é apenas um resquício do passado, mas uma comunidade viva que se organiza em torno de um território que representa um espaço de memória, ancestralidade e identidade.

Por isso, a EEQ não pode ser uma mera adaptação curricular; exige-se uma pedagogia própria, construída com a comunidade, que valorize seus saberes, sua história de resistência e suas formas de produção de conhecimento.

Essas diretrizes nos mostram que a interculturalidade reconhece diferentes visões de mundo e

formas de produzir conhecimento como igualmente válidas e essenciais para a riqueza da educação brasileira.

6.3 JUSTIÇA SOCIAL E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

O acesso ao Ensino Superior não pode ser compreendido como uma etapa isolada, mas como parte de uma trajetória educacional que se inicia na Educação Básica. As desigualdades observadas no ingresso à universidade refletem, em grande medida, condições desiguais de acesso, permanência e aprendizagem ao longo da escolarização.

Nesse sentido, a justiça social no Ensino Superior está diretamente relacionada às desigualdades estruturais que atravessam a Educação Básica, especialmente aquelas associadas à raça, à classe social e ao território.

Estudantes oriundos de contextos socialmente vulnerabilizados, escolas com menor infraestrutura ou localizadas em territórios periféricos e rurais enfrentam maiores barreiras para acessar e permanecer na Educação Superior.

Assim, políticas de acesso, como ações afirmativas, são fundamentais, mas insuficientes se não forem articuladas a políticas que garantam equidade na Educação Básica. A escola, especialmente no contexto da educação integral, desempenha papel estratégico nesse processo, ao ampliar oportunidades educativas, fortalecer aprendizagens e contribuir para a construção de trajetórias escolares mais justas.

Dessa forma, discutir o acesso ao Ensino Superior implica compreender a continuidade das desigualdades ao longo do percurso educacional e reconhecer a necessidade de ações integradas que articulem Educação Básica e Superior, com foco

na redução das desigualdades e na promoção dos direitos humanos.

Por isso, a luta por equidade não termina nos portões da Educação Básica. A Lei n.º 12.711/2012 (Brasil, 2012) garante que os caminhos para a universidade e para a formação técnica de qualidade sejam abertos a todos.

A Lei n.º 12.711/2012 (Brasil, 2012) é um marco na democratização do acesso ao Ensino Superior Federal, determinou a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, com recortes específicos para baixa renda e para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

É uma política de justiça social que reconhece que o ponto de partida não é o mesmo para todos. A Lei n.º 12.711/2012 (Brasil, 2012) atua diretamente para corrigir desigualdades históricas que limitaram o acesso da população negra, indígena e de baixa

renda aos espaços de maior prestígio acadêmico e profissional.

E a política evoluiu! Com suas atualizações, ela passou a incluir, explicitamente, os estudantes quilombolas e pessoas com deficiência, ampliando seu alcance e reforçando o compromisso com a diversidade.

Qual o impacto disso? As universidades e institutos federais começaram a se parecer mais com o Brasil. A diversidade de vivências, saberes e perspectivas enriqueceu o ambiente acadêmico, desafiando a universidade a ser, de fato, universal.

6.3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LUTA

As políticas públicas adotadas nas escolas têm um impacto direto na vida de nossos estudantes. Cabe a nós, educadores, conhecer as normas,

orientar nossos alunos sobre seus direitos e incentivá-los a ocupar esses espaços.

Se a educação pode reproduzir desigualdades, ela também possui um potencial imenso para construir uma sociedade mais justa. As diretrizes que discutimos não são apenas documentos burocráticos; são ferramentas de luta, conquistas de movimentos sociais que nos oferecem um norte para uma pedagogia transformadora.

Essas políticas continuam avançando. Em 2024, foi instituída a *Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola* (PNEERQ), pela Portaria n.º 470 (Brasil, 2024), que visa fortalecer a implementação dessas diretrizes em todo o país.

Os objetivos da PNEERQ (Brasil, 2024) são claros: formar profissionais da educação, superar práticas racistas na escola, consolidar a EEQ e,

acima de tudo, assegurar o direito a uma educação de qualidade para todos, com equidade.

A tarefa é imensa, mas não estamos sozinhos. Ela exige de nós um compromisso ético e político com a mudança. Exige estudo, sensibilidade para ouvir nossos estudantes e a coragem para questionar nossas próprias práticas e as da nossa escola.



COLOCANDO EM PRÁTICA

Atividade: diversidade, justiça social e prática docente

Objetivo: Analisar situações de desigualdade no contexto escolar e propor ações pedagógicas alinhadas à Educação em Direitos Humanos.

Orientações metodológicas:

1. Observação da realidade

- ◆ Identifique, na sua escola ou comunidade, uma situação concreta relacionada à diversidade e/ou desigualdade (raça, território, condição socioeconômica, inclusão).

2. Análise crítica

- ◆ Quais desigualdades estão presentes?
- ◆ Como essa situação impacta o acesso, a permanência ou a aprendizagem dos estudantes?

3. Relação com a prática docente

- ◆ Como essa realidade aparece no cotidiano da sala de aula?
- ◆ Que desafios ela coloca para o trabalho pedagógico?

4. Proposição pedagógica

- ◆ Elabore uma ação concreta que você pode desenvolver (atividade, projeto, estratégia didática) para enfrentar ou minimizar essa desigualdade.

5. Socialização

- ◆ Compartilhe sua proposta com o grupo, destacando:
 - ◆ o problema identificado
 - ◆ a análise realizada
 - ◆ a ação pedagógica proposta

**CONSIDERAÇÕES
QUE NOS MOVEM**



07

Este Caderno nos conduziu a uma compreensão ampliada das relações entre diversidades, interculturalidade e justiça social, evidenciando que esses elementos não podem ser tratados de forma isolada ou apenas conceitual. Trata-se de dimensões que atravessam a prática educativa, as políticas públicas e o próprio sentido da escola em uma sociedade democrática.

Ao longo do percurso, evidenciamos que falar de diversidade na educação não se resume ao reconhecimento das diferenças, mas exige compreender as desigualdades que as atravessam.

A interculturalidade, na perspectiva crítica, amplia esse debate ao propor não apenas a convivência entre culturas, mas o diálogo entre saberes, a problematização das relações de poder e valorização de epistemologias historicamente silenciadas.

Isso implica compreender a escola como espaço de disputa, no qual se decide quais conhecimentos são legitimados e quais sujeitos são reconhecidos.

No contexto amazônico, essas discussões ganham ainda mais densidade. A pluralidade de povos, territórios e modos de vida evidencia que não há uma única forma de produzir conhecimento ou organizar a educação.

Por isso, pensar a escola na Amazônia exige reconhecer o território como dimensão constitutiva da formação humana, onde cultura, identidade e memória se entrelaçam.

As políticas públicas apresentadas ao longo deste Caderno demonstram que há avanços importantes no reconhecimento das diversidades e na promoção da equidade. No entanto, sua efetivação depende da ação concreta das redes de ensino, das

escolas e, sobretudo, dos sujeitos que atuam no cotidiano educativo.

A construção da justiça social não acontece em um passe de mágica. Ela se dá no cotidiano da escola: nas reuniões de planejamento, na escolha do livro didático, nas estratégias pedagógicas e, principalmente, na forma como olhamos, escutamos e reconhecemos os estudantes que compõem nossas salas de aula.

Educar na perspectiva da justiça social implica assumir que a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto contribuir para sua superação. Significa reconhecer que cada decisão pedagógica carrega intencionalidades e produz efeitos concretos na vida dos sujeitos.

O que nos move, portanto, é a compreensão de que a educação não é neutra. Ela é prática social, política e ética. É nesse movimento que se constrói

uma escola comprometida com a diversidade, com o diálogo intercultural e com a efetivação dos direitos humanos.

Que este percurso formativo fortaleça o reconhecimento do seu papel como agente de transformação e que a prática educativa se consolide como espaço de construção de uma educação antirracista, intercultural e promotora de justiça social.

REFERÊNCIAS

AMAZÔNIA Sociedade Anônima. Direção, produção e roteiro: Estêvão Ciavatta. Rio de Janeiro: Pindorama Filmes, 2019. 1 filme (73 min).

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 36, de 4 de dezembro de 2001.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 13 mar. 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-do-campo>. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p.

1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 16, de 5 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 20 nov. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/educacao-quilombola>. Acesso em: 20 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 470, de 14 de maio de 2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 93, p. 19, 15 mai. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 20 mai. 2026.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>

EMICIDA: AmarElo – é tudo pra ontem. Direção: Fred Ouro Preto. Produção: Evandro Fióti. São Paulo: Laboratório Fantasma; Netflix, 2020. 1 filme (89 min). Disponível em: <https://www.netflix.com>. Acesso em: 20 mai. 2026.

FORNET-BETANCOURT, R. La filosofía intercultural desde una perspectiva latino-americana. **Revista Solar**, Lima, n. 3, p. 23-40, 2007. Disponível em:

https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filósofos_Caribe/F.intercult_perspectiva_latinoamericana-Raul_Fornet.pdf. Acesso em: 20 mai. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002. DOI: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9..38-47>

ÍNDIO Cidadão? Direção: Rodrigo Siqueira. Produção: Isadora Stepanski e Marcos Vinícius Ferreira. Brasília: 7G Cinema, 2014. 1 filme (52 min).

MARTÍRIO. Direção: Vincent Carelli, Ernesto de Carvalho e Tatiana Almeida. Produção: Olívia Sabino. Recife: Sambaqui Cultural Cine Vídeo, 2016. 1 filme (162 min).

QUE HORAS ela volta? Direção: Anna Muylaert.
Produção: Caio Gullane, Fabiano Gullane, Debora
Ivanov e Anna Muylaert. São Paulo: Gullane; Pandora
Filmes, 2015. 1 filme (114 min).

RAMOS, K. L.; NOGUEIRA, E. M. L.; FRANCO, Z. G. E.
A interculturalidade crítica como alternativa para
uma educação crítica e decolonial. **EccoS – Revista
Científica**, [S. l.], n. 54, p. e17339, 2020. DOI: [https://
doi.org/10.5585/eccos.n54.17339](https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17339)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed.
Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUSA, B. P. de; HORA, D. L. da. Justiça Social e
Educação: aproximações teóricas. **Revista de Estudos
Interdisciplinares**, Santa Catarina, v. 5, n. 2, p. 180-194,
mar./abr. 2023. Disponível em: [https://revistas.
ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/
article/view/586](https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/586). Acesso em: 19 mai. 2026.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>

ZUIN, A. L. A.; DIAS, M. L. A cidade educadora para educação cidadã. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 27, p. 459-476, mai./ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p459-476>

SUGESTÕES DE LEITURA

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, [S. l.], ano XX, n. 68, p.143-162, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300008>

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr., 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2222>

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, M. A educação como direito humano. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 23-25 fev. 2010. Osasco. **Anais...** Osasco, 2010. Disponível em: <https://gadotti.org.br/handle/123456789/445>. Acesso em: 19 mai. 2026.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLL, J. **Caderno Educação Integral**: Série Mais Educação. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

MONTEIRO, A. dos R. **O direito à educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

MOTA NETO, J. C. **Educação popular e decolonialidade na Amazônia**. Disponível em: educa.fcc.org.br. Acesso em: mar. 2026.

MUNDURUKU, D. **Educação indígena**: do corpo, da mente e do espírito. São Paulo: Paulus, 2012.

SANTOS, A. B. [Nêgo Bispo]. **A terra dá, a terra quer.**

São Paulo: Ubu, 2023.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito.** 2. Ed. Rio de

Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

EQUIPE DO PROJETO

A realização do projeto **Educação em Direitos Humanos, Mídia e Educação Integral** só foi possível graças ao trabalho coletivo de profissionais de diferentes instituições, cujas contribuições foram fundamentais para a construção e o desenvolvimento desta iniciativa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)

Coordenação

Aparecida Luzia Alzira Zuin
(*Coordenadora-Geral do Projeto e Coordenadora Adjunta junto à SECADI/MEC*)

Professores(as) Pesquisadores(as)

Aparecida Luzia Alzira Zuin
Mariluce Paes de Souza
Fernando Danner
Márcio Secco
Samilo Takara
Eliane Bastos
Raísa Thomaz Tavares

Tutores(as)

Adriana Vieira da Costa
Claudinei Frutuoso
Cristiane Cardoso da Silva
Franciele Gonçalves
Francisco Magalhães de Lima
Gláucia Lopes Negreiros
Gleiciane de Souza Cerqueira
Layde Lana Borges da Silva
Lucicleia Lima de Souza
Thaís Bernardes Maganhini

Design e Produção Educacional

Patrícia Rafaela Urbano Grenhas
— *Designer Gráfico*
Thaís Bombardelli — *Designer Educacional*

Intérpretes de Libras

Camile de Oliveira
Jefferson Aires do Nascimento
Júlia Rodrigues Cardoso
Ozineide Alves Miranda Oliveira

Secretaria Executiva

Breno Veisack Lara
Cintia Adélia da Silva
Gisely Barrero Zeitz
Marcelo Wilson Ferreira Pacheco

Apoio Administrativo

Alexandre Viana da Motta Lima
Dálisson Silva da Costa
Francisco Mateus Pereira Piacá
Guilherme Campos Pereira dos Santos
Juan Irineu Silva Belline
Kasprovicz
Luanda Alves Félix Fernandes

Revisão e Tradução

Clara Luz Martins Vaz
Manuela Gomes Aragão
Maria Clara Resende
Victória Maria Pimentel Neves
Costa

Editoração de Materiais Didáticos

Débora Mendes de Sousa Gemelli
Luana Gomes Pagung
Natalia Oliveira Bicca
Rejane Sales de Lima Paula
Thaís Bombardelli
Gisely Barrero Zeitz
Marcelo Wilson Ferreira Pacheco

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)

Coordenação

Rosilene Lagares

(Supervisora Geral do Curso)

Professores(as) Pesquisadores(as)

Adaires Rodrigues de Sousa

Angela Noletto da Silva

Ítalo Bruno Paiva Gonçalves

Katia Cristina Custódio Ferreira Brito

Venícios Cassiano Linden

Tutores(as)

Angêla Sousa Silva

Celestina Maria Pereira de Souza

Diogo Teixeira de Castro Silva

Jeffirson Ramos da Silva

Jemima Barreira Gertrudes Barreira Cavalcante

Joildy Gomes Brito

Manuela Silva e Silva

Maria Raimunda Carvalho Araújo Cerqueira

Mateus Barbosa Pereira

Meire Lúcia Andrade da Silva

Meyrivane Teixeira Santos Arraes

Paulo Vinícius Santos Sulli Luduvica

Regivane Martins Ambrózio Silva

Ronaldo Muniz Silva

Vitória Moreira da Silva Barros

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

Coordenação

Ney Cristina Monteiro de Oliveira

(Coordenadora Geral de Formação)

Professores(as) Pesquisadores(as)

Cintya da Silva Aguiar

Izete Magno Corrêa

Marcelo Wilson Ferreira Pacheco

Orlando Nobre Bezerra de Souza

Rafael Silva Costa

Tutores(as)

Carla Siqueira Moreira

Claudio Nascimento da Costa

Edinéia de Sena Silva Lopes

Eduarda de Assunção Pacheco
Elaniese do Socorro Lima da Silva
Emanuelly Letícia das Mercês Silva
Fahid da Costa Kemil
Lilia Mendes Lobato
Luana Patricia Paixão Maciel
Luane Tomé do Nascimento Sampaio
Maria do Socorro Rodrigues Rocha
Michelle Costa Tapajós
Neuzivan Lima Ávila
Rosely da Silva Costa de Oliveira
Silviane Raiol Pinheiro



EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS, MÍDIA E
EDUCAÇÃO INTEGRAL