

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

**PATRICIA XAVIER DE CASTRO**

**REFLEXÕES SOBRE ACESSO A DIREITOS HUMANOS NO CENTRO  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DONA LEONOR - ANTONINA-PR**

**CURITIBA**  
**2015**

PATRICIA XAVIER DE CASTRO

REFLEXÕES SOBRE ACESSO A DIREITOS HUMANOS NO CENTRO MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DONA LEONOR - ANTONINA-PR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para a obtenção do  
título de Especialista em Educação de Direitos  
Humanos pela Universidade Federal do  
Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Msc. Cristiane Rocha Silva

CURITIBA

2015

## PARECER DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Os membros da Banca Examinadora designada pela Orientadora Profª. Msc. **CRISTIANE ROCHA SILVA** realizaram em 04/07/2015 a avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante **PATRICIA XAVIER DE CASTRO**, sob o título “*Reflexões sobre acesso a Direitos Humanos no Centro Municipal de Educação Infantil Dona Leonor – Antonina-PR*”, para obtenção do Título de Especialista em *Educação em Direitos Humanos* pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, tendo a estudante recebido conceito “ APL ”.

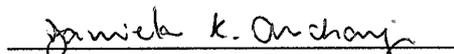
Matinhos, 04 de julho de 2015.



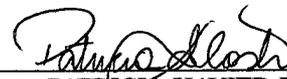
Profª Msc. Cristiane Rocha Silva  
 Professora do Curso de Especialização  
 Educação em Direitos Humanos – Pólo  
 Pontal do Paraná



Profª Drª Juliana Quadros  
 Professora do Curso de Especialização  
 Educação em Direitos Humanos – Pólo  
 Pontal do Paraná



Profª Drª Daniela Resende Archânjo  
 Professora do Curso de Especialização  
 Educação em Direitos Humanos – Pólo  
 Pontal do Paraná



PATRICIA XAVIER DE CASTRO  
 Estudante do Curso de Especialização  
 Educação em Direitos Humanos – Pólo  
 Pontal do Paraná

LEGENDA DE CONCEITOS	APL = Aprendizagem Plena	APS = Aprendizagem Parcialmente suficiente
	AS = Aprendizagem Suficiente	AI = Aprendizagem Insuficiente

## REFLEXÕES SOBRE ACESSO A DIREITOS HUMANOS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DONA LEONOR - ANTONINA-PR

CASTRO, Patricia Xavier de <sup>1</sup>  
SILVA, Prof<sup>a</sup>.Msc. Cristiane Rocha<sup>2</sup>

### RESUMO

O referido estudo delimita com pesquisa de campo a verificação da ausência de reconhecimento e aplicação sobre Direitos Humanos e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação no CMEI Dona Leonor, Educação Infantil, no município de Antonina-PR. Situações vivenciadas demonstram práticas no ambiente escolar que não garantem a aplicação e efetividade dos direitos humanos, bem como demonstra o grau crítico de comprometimento e capacitação dos profissionais envolvidos no processo educativo com a questão dos direitos humanos, além de servir de diagnóstico para se discutir mais, debater, criar e possibilitar a implementação de mais ações (e ou políticas públicas) que atendam às necessidades que possivelmente possam ser necessárias para a concretização da educação em direitos humanos, especialmente na fase inicial do processo de construção do conhecimento necessário para a percepção crítica e consciente de uma realidade histórica e cultural, que deve se fundamentar, acima de tudo, na dignidade e respeito de todos para com todos.

**PALAVRAS-CHAVES:** Direitos Humanos, Educação Infantil, práticas antipedagógicas.

---

<sup>1</sup>Acadêmico– Universidade Federal do Paraná . patriciavaxcas@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Docente orientadora – Universidade Federal do Paraná - Curso de Especialização em Direitos Humanos.

## INTRODUÇÃO

O estudo sobre Educação em Direitos Humanos possibilita a todos os alunos comprometidos com essa temática uma ampliação da visão de mundo e mudanças de perspectiva que nos tornam capazes de observar e avaliar, na prática, as ações humanas, desde as mais corriqueiras até as mais formais.

Na condição de estudante do Curso de Especialização Educação em Direitos Humanos e de mãe de três crianças pardas de quatro anos (trigêmeos), que frequentam a creche CMEI Dona Leonor, em Antonina, eu também me sinto sensibilizada e preocupada com os temas concernentes à construção de uma sociedade mais justa, pacífica e igualitária nas condições de acesso aos bens públicos mais importantes, especialmente porque se trata diretamente do quinhão social que cabe aos meus filhos, tanto no presente quanto futuramente.

Assim sendo, por compartilhar dos mesmos objetivos que fundamentam a Educação para e em Direitos Humanos, e principalmente porque minha busca pela prática desses conhecimentos se dá em todos os níveis (pessoal, familiar, profissional e também social), aceitei a proposta de relatar, neste formato de trabalho, duas situações ocorridas entre profissionais daquela instituição e meus filhos (e demais alunos também) que evidenciam a negligência na efetivação dos direitos humanos em algumas práticas pedagógicas realizadas naquela escola.

Ainda, ao realizar este trabalho acadêmico percebi o quanto é difícil manter o devido distanciamento em relação ao meu objeto de estudo, o de ser atuante em direitos humanos, de ser estudante pesquisadora e de ser mãe, tornando-se este um dos maiores desafios dessa pesquisa, e que por isso mesmo, peço desculpas antecipadas por eventuais prejuízos acadêmicos.

Objetivando analisar duas experiências na forma de casos sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos no Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Dona Leonor, no período de 2013 a 2015, efetiva-se o artigo a seguir.

## **DIREITOS HUMANOS, UMA TEORIA.**

Os Direitos Humanos são considerados um “conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais” (UFPR, Módulo 4, 2014, p. 21) e requer a condição de igualdade e proteção da dignidade humana, sendo que a Educação em Direitos Humanos objetiva, especialmente, a formação para uma vida e convivência justa e pacífica, através do exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural, em todos os níveis de relacionamento.

Para garantia desta efetivação, a Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012, estabelece que caiba aos sistemas de ensino e suas instituições a efetivação dos Direitos Humanos, e também a todos os envolvidos nos processos educacionais, a adoção destas diretrizes para promoção de uma educação voltada para a mudança e transformação social, com base nos seguintes princípios: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade, e sustentabilidade socioambiental (Artigo 3º e incisos).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos informa, ainda, que a implantação e efetivação dos Direitos Humanos também deve, a partir de um “processo sistemático e multidimensional”, orientar a formação integral e cidadã dos sujeitos de direitos, articulando-se diversas dimensões, sendo uma delas a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais como expressão da cultura em direitos humanos em todos os espaços sociais (PNEDH, 2007, p.25).

Nesse contexto, pode-se entender que é imperativo à composição curricular nos estabelecimentos educacionais, a observância da Educação em Direitos Humanos com o intuito de construir uma cultura rica em Direitos Humanos, traduzida na capacidade de seus sujeitos de direitos, formados para a cidadania e agentes de transformações sociais.

Deste modo, evidencia-se que os espaços escolares tornam-se importantes na medida em que possibilitam, através da educação formal, a transformação dos discursos hegemônicos reflexos das relações de poder que se estabelecem socialmente. Torna-se um espaço privilegiado, em que, havendo a capacitação e a formação de seus educadores, participação democrática dos diversos atores

envolvidos, e promoção da discussão e do enfrentamento de ações e práticas preconceituosas, contribui para a construção da cultura de respeito aos diferentes.

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Basil Bernstein são citados por Marília e Afonso Murata (UFPR, Módulo 12, 2014, p.27) como teóricos que defendem a teoria de que a escola tem papel reprodutor das desigualdades preexistentes, e que ao se manter a reprodução das diferenças sociais, segundo eles, contribui para o insucesso escolar das crianças consideradas públicas das desigualdades e menos favorecidas economicamente.

Segundo Bernstein (apud MURATA e MURATA, 2014, p. 29), as escolas são instituições que transmitem ideologias, e que o discurso pedagógico está contaminado com as relações de poder da sociedade em que se insere, “regulamentando as formas da consciência e da identidade dos estudantes”, de forma que a escola é reprodutora dos valores sociais considerados relevantes, e que desenvolve ações pedagógicas voltadas para a manutenção do estado social reflexo nas suas relações internas.

Nesse sentido, entendendo a escola a partir de uma perspectiva transformadora, verifica-se a urgência de novas tomadas de decisões, de posturas e de ações com vistas a romper com esse reflexo tendencioso à homogeneização das relações sociais que se estabelecem interna e pedagogicamente no ambiente escolar, para de fato, se romper com a reprodução e manutenção das desigualdades no interior das escolas.

Por isso, sendo as creches os primeiros ambientes escolares frequentados pelas crianças, é possível que também reflitam, em suas práticas pedagógicas e relacionamentos, essa dinâmica de reprodução das relações de poder que se estabelecem fora da escola, de modo que os discursos e práticas pedagógicas estejam contaminados com percepções particulares de valores, impedindo a construção de um conhecimento infantil voltado para a ética, de respeito e de visibilidade e reconhecimento da diversidade.

Conforme o disposto na apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o reconhecimento da Educação Infantil como direito social das crianças é resultante de lutas históricas e pressões de classes, sobretudo de trabalhadores, que envolve processos contraditórios, uma vez que a garantia legal não significa, necessariamente, a efetivação desses direitos

como será visto. Por não ser algo dado, conforme define a Declaração Universal dos Direitos Humanos, nem naturalmente inerente aos sujeitos, resulta de disputas sociais que a partir de grandes tensões conseguem estabelecer essas demandas.

A generalização dos direitos políticos é resultado da luta da classe trabalhadora e, se não conseguiu instituir uma nova ordem social, contribuiu significativamente para ampliar os direitos sociais, para tensionar e mudar o papel do estado no âmbito do capitalismo a partir do final do século XIX e início do século XX (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 64).

## **CIDADANIA E UNIVERSALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Existe uma tendência, segundo Abreu (2008), em apreender a cidadania como “modo de pertencimento e de participação na ordem existente [...], a partir dos direitos e deveres dos indivíduos diante da superestrutura jurídica vigente”. Essa forma que remete ao senso comum, às teorias dos direitos e ao pensamento social dominante, esvazia as disputas de sujeitos históricos que, em busca de romper com os processos de alijamento social em que se encontram, constroem novas formas de participação social e política.

Fazer o ato de efetivar os direitos solenemente declarados tanto no discurso das Nações Unidas como em leis nacionais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), discutido mais adiante, é um desafio político e social, pois apesar dos anos de existência ainda se configuram impasses na garantia dos direitos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Artigo 1º, declara que: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. A referida declaração tem recebido críticas no que diz respeito ao caráter “legalista-formal e, em última instância, sem conteúdo” (MÉSZÁROS, 1993, p. 205).

A luta histórica pelos direitos das crianças, a infância e sua educação obtiveram ao final do século XX, destaque social e político, seja nas discussões acadêmicas, seja nos fóruns nacionais e internacionais de decisões políticas.

A busca pela universalização do direito à educação infantil, capitaneada por lutas sociais dos movimentos feministas, políticos, populares, tem colocado em pauta a emergência dessa garantia e, ao mesmo tempo, obtido consideráveis êxitos. E nesse cenário, duas décadas em especial marcaram os acontecimentos relacionados aos direitos das crianças: os decênios de 1980 e 1990.

A Constituição Federal de 1988 vem discorrer e delimitar um marco legal na mudança de concepção sobre infância e seus direitos.

A história política recente do país demarca a importância do final da década de 1980 quando foi promulgada a Constituição Federal de 1988, lei que também conferiu à infância o estatuto de categoria de direitos.

O processo Constituinte — período de elaboração da referida Constituição — foi marcado por amplos debates, embates, em que a correlação de forças se fez presente definindo o que iria constar da Carta Magna, e quais direitos seriam assegurados por ela.

A Constituição Federal de 1988 é a primeira a tratar de forma detalhada a educação como direito fundamental afirmando que:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

O artigo de referência estabelece o reconhecimento da educação como direito social, podendo ser melhor compreendido no Artigo 205, o qual define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A educação infantil como direito, na Carta Magna, a criança aparece, também pela primeira vez, como sujeito de direitos, conforme definido no Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a

salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O artigo em estudo preconiza que a criança, com prioridade absoluta, tenha seus direitos assegurados, definindo que as famílias, instituições de atendimento ou outros não ajam de forma desrespeitosa, negligente, discriminatória. No entanto, acreditamos que a organização do texto legal estabeleça uma ordem de responsáveis pelos direitos da criança iniciando pela família e colocando posteriormente o Estado, no sentido estrito de poder público.

Tal ordem por si não qualifica as responsabilidades, mas olhada no contexto das reformas orientadas pelas concepções neoliberais, insinua a responsabilidade do Estado e de forma mínima e posterior à ação da família e/ou sociedade.

A Carta Magna assegura ainda, em seu artigo 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

Determina-se a criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até 12 anos incompletos; e considera-se adolescente aquela pessoa entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990).

O Artigo 2º, que tem por base a Convenção sobre os Direitos da Criança e distingue a idade em que se é criança e adolescente (SOLARI, 1992), tem causado grande polêmica social, pois a imputabilidade penal determinada até os 18 anos é rechaçada, criticada, combatida por grande parte da sociedade conservadora que tem a mídia como principal porta-voz.

Conforme Faleiros (2009), o ECA incorpora a doutrina da proteção integral, tratando a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, prioritários, como cidadãos de todos os direitos e seres em desenvolvimento.

O adolescente e a criança gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei,

assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990).

O Artigo 3º, que trata dos direitos fundamentais, é passível de críticas, pois atribui o gozo dos direitos como algo inerente à pessoa humana, universal, como se existisse uma essência humana acima das lutas, da história. Essa concepção de direitos é muito bem defendida na lógica liberal em que o discurso da liberdade e da igualdade se impõe como “produto espontâneo da civilização” (ARCE, 2001, p. 253).

O Estatuto da Criança e do Adolescente pode ser analisado tendo o artigo 227 da Constituição Federal como parâmetro de identidade dessa concepção neoliberal de garantia de direitos, conforme discutido anteriormente; para Füllgraf (2001, p. 40), isso revela “as posições ideológicas com relação à educação quando prevalece no texto legal a inversão de papéis sintonizados com o discurso liberal”.

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] (BRASIL, 1990).

A intenção da educação como garantia de acesso ao mundo do trabalho é um axioma do capitalismo.

Neste, quanto mais investimento no capital humano — pobre — mais chances de que estes sujeitos ascendam socialmente rompendo com a condição em que vivem. Essa defesa desconsidera as transformações no mundo do trabalho, considerando “natural” o ingresso desses futuros jovens na precarização e na subcontratação.

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990, Artigo 54, inciso IV).

O artigo mencionado propõe uma mudança valiosa na política para a Educação Infantil, pois estabelece como dever do Estado assegurar espaços institucionais às crianças de 0 a 6 anos.

No entanto, esse é um dos grandes desafios para quem milita no campo da defesa dos direitos da infância, pois a realidade ainda não contempla a totalidade das crianças e ainda é grande a diferença entre crianças dessa faixa etária e as de outras faixas etárias que frequentam instituições educacionais.

### **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: educação infantil como primeira etapa da Educação Básica**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) foi aprovada em 1996, após embates travados entre diferentes forças que reafirmaram o quanto diversificado e divergente podem ser os interesses pela educação.

Segundo Cury (1998), garantir o “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996, Artigo 4º, inciso IV) como dever do estado com educação escolar pública tem um significado de rompimento com a lógica do amparo e da assistência no atendimento às crianças.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

O artigo acima destaca a necessidade de considerar a criança como sujeito integral, integrado, em que o binômio cuidar-educar seja indissociável. Isso porque historicamente houve uma cisão entre esses dois momentos de um mesmo trabalho.

O artigo ainda chama atenção para a necessidade da formação dos/das profissionais que atuarão com as crianças, o que não discutiremos neste texto:

A educação infantil será oferecida em: Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, Artigo 30).

Definir a estrutura da educação infantil, estabelecendo onde começa e onde termina, pode ser considerado um avanço, pois rompe com uma tendência histórica de conceituar esse nível de ensino a mercê do ensino fundamental. Diversos estudos da década de 1980 denunciavam o risco desse entendimento.

Todavia, apesar desse avanço, há uma ambiguidade no termo pré-escola, pois conforme os estudos citados há uma ideia implícita de que ainda não é escola, mantendo-a ainda presa a esse equívoco.

As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996)

Essa vem a ser a consagração da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, pois transfere as creches do sistema de assistência social para o sistema educacional. Essa mudança significa uma ruptura com a concepção de que esse nível é apenas um espaço de assistência, de guarda e tutela, colocando em evidência a necessidade de atendimento educacional à parcela da população que a utiliza.

De acordo com Pinheiro (2008, p.02), apesar do reconhecimento dos Direitos Humanos terem raízes longínquas, seu reconhecimento é moderno, seus frutos são modernos, todavia, sua concretização está longe de se esgotar.

A educação não é mais somente responsável pela transmissão de conteúdos, também é sua função preparar para a cidadania, o que significa que deve promover a compreensão dos direitos e deveres para que a convivência em sociedade seja plenamente vivenciada desde os primeiros contatos com o outro.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, considerada os primeiros passos em relação à educação em direitos humanos e cidadania, ainda traz consigo resquícios do assistencialismo característico de décadas anteriores, antes de ser considerada um dever do Estado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A educação em referência vem passando por um processo de desenvolvimento por meio do qual o olhar para a infância é redirecionado, tanto no que diz respeito à importância dos cuidados, quanto no que se refere à aprendizagem.

Entretanto, apesar das conquistas, há indícios de que a Educação Infantil ainda enfrenta dificuldades, principalmente no que se refere à educação em direitos humanos e cidadania, em que apesar das legislações assegurarem seu cumprimento, as práticas pedagógicas não a contempla.

## **DIREITOS HUMANOS NO CMEI DONA LEONOR NO MUNICÍPIO DE ANTONINA – PR.**

O Centro Municipal de Educação Infantil Dona Leonor está situado em Antonina – PR, um município com população estimada em um pouco mais de dezenove mil habitantes, segundo dados do IBGE, que vive basicamente do turismo, da pesca artesanal e de rendas provenientes de atividades portuárias, de serviços públicos e da renda de benefícios da previdência social e programas assistenciais governamentais.

O CMEI Dona Leonor é a única instituição de natureza pública na cidade, e é mantida pela Prefeitura Municipal de Antonina – PR, atendendo parcialmente a demanda do município em dois períodos, dividindo 181 crianças em cinco turmas no período da manhã e cinco turmas no período da tarde (apesar de algumas crianças ainda aguardarem vaga para o período letivo de 2015).

Conta com um quadro pedagógico de 13 professoras e 04 funcionárias municipais que atuam nos serviços de merenda escolar e serviços gerais. Das professoras, apenas 06 possuem formação acadêmica superior, e destas, só 04 possuem ou estão cursando cursos de especialização e/ou pós-graduação, incluindo a diretora e a coordenadora pedagógica. Três das funcionárias têm o Curso Ensino Fundamental e uma delas possui o Curso de Magistério.

Dentro desse contexto, foi possível observar nas práticas pedagógicas da creche, bem como das interações com outras mães e conversas com as professoras acerca de procedimentos, situações e práticas que afrontam os princípios contidos nos fundamentos de uma educação voltada para os direitos humanos.

Por meio de observações de rotinas e de atividades de uma das turmas da creche, verifiquei que as temáticas sobre direitos humanos e cidadania, apesar de serem relevantes e de terem reconhecimento em leis e documentos, não fazem parte do contexto escolar, determinando preocupações dos envolvidos em “cuidar” mais das crianças do que “educá-las” propriamente.

Através das indagações formais (questionários) e informais (conversas com outras mães) realizadas é possível dizer que quase a totalidade dos/das envolvidos/as neste ambiente pedagógico conceitua “direitos humanos” de forma vaga e imprecisa, sem relacioná-los com a sua realidade prática e ou ações voltadas para sua proteção ou defesa.

Existe um “conhecimento geral” muito vago desses direitos, porque são entendidos em parte, mas não em conjunto: para algumas pessoas perguntadas, “direitos humanos são aqueles relativos à proteção à vida”, para outras, “direitos de não ser discriminado”, “direito de não ser discriminado por ser negro”, “por religião”, e “direito de liberdade de expressão”, e “direito de não ser preso indevidamente”...

E pior, mais distante ainda está o entendimento quanto à vinculação dos direitos humanos com a realidade prática das pessoas, sobretudo em relação ao cotidiano escolar das crianças, que sofrem graves prejuízos na sua formação enquanto indivíduos e cidadãos.

Esse pouco conhecimento é resultante da falta de capacitação e formações específicas voltadas para a educação em direitos humanos, especialmente direcionado para as práticas pedagógicas da educação infantil.

Para ilustrar esse distanciamento entre conceitos vagos decorrentes da falta de capacitação profissional com a negligência na efetivação dos direitos humanos preconizadas em amplos dispositivos legais, citarei duas situações ocorridas com meus filhos, que frequentaram esta instituição de maio de 2013 a maio de 2015, dentre outras ações que envolveram troca de informações com outros pais e profissionais da educação:

### **Caso 1**

Em junho de 2013, meu filho Luciano Miguel, declarado afrodescendente e contando então com 3 anos de idade, foi para um dia rotineiro de estudos com pequenas tranças nos seus cabelos, que normalmente eram cacheados e compridos.

Todavia, ao chegar em casa, ele solicitou-me que lhe tirasse as tranças, sem explicar o motivo. Indaguei persistentemente até obter a resposta: “porque estava feio”. Então desconstruí essa informação, dizendo-lhe que ele era lindo, e que estava lindo com as trancinhas, até convencê-lo disso.

No dia seguinte, aconteceu de novo, e desta vez, ele quase arrancou sozinho as próprias tranças, em desespero. Novamente o questionei, e ele relatou-me que “...a professora disse que estava feio”... o que por sua vez, levou-o a sentir-se mal e ridicularizado, a ponto de quase se machucar para tirá-las. Expliquei-lhe novamente

que ele não precisava ficar preocupado, porque ele estava lindo sim, e que eu conversaria com a professora.

Na quarta-feira, terceiro dia da trança, quando fui buscá-lo no ponto de entrega das crianças, e antes que eu perguntasse para as professoras que estavam no ônibus, novamente o Luciano aparece desesperado pedindo que lhe tirasse as tranças. Então eu lhe disse novamente e que não precisava lhe tirar as tranças, e enquanto tirava os outros dois meninos do ônibus, perguntei à professora mais próxima quem estava dizendo que ele estava feio, e para minha surpresa, a funcionária cuidadora (não era a professora dele) apontou o dedo para ele, já na calçada, dizendo "... que ele estava feio mesmo, que tinha mesmo que tirar as tranças"...

## **Caso 2**

Nesta mesma instituição de ensino, todos os dias antes de comer, os alunos são ensinados a rezar a oração do Pai Nosso. Não entanto, apenas esta oração é ensinada, não oportunizando às crianças o conhecimento acerca da existência de outras orações ou práticas religiosas.

Analisando o primeiro caso, é dado pela Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1965, feita pela ONU e ratificada pelo Brasil em 1968.

Em seu artigo 1º tem-se que a expressão "discriminação racial" significa *toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública.*

Naturalmente, como responsáveis pelo aluno e conscientes da nossa responsabilidade não só de pais, mas também como educadores, em zelar por uma construção de identidade livre de preconceitos e de valorização de toda e qualquer manifestação cultural e racial, eu e meu marido entramos em contato com a direção

da creche e registramos queixa verbal e por escrito, solicitando-lhe providências, conforme documento na íntegra - ANEXO 1.

Em relação ao segundo caso, sendo o Brasil um país laico, não deve haver a determinação de uma prática litúrgica em ambientes escolares públicos, sem incorrer em discriminação a tantas outras religiões. Não só é possível como devem ser trabalhados conceitos religiosos pedagogicamente, desde que sem prejuízo a outras religiões ou práticas correspondentes.

Tal ação fere o Artigo 2º da Declaração dos Direitos Humanos:

Artigo 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.

O Brasil é oficialmente um Estado laico, pois a Constituição Brasileira e outras legislações prevêm a liberdade de crença religiosa aos cidadãos, além de proteção e respeito às manifestações religiosas.

No artigo 5º da Constituição Brasileira (1988) está escrito:

“VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;”

Este artigo explicita a segurança para o livre exercício de cultos em locais próprios a este fim, e sendo assim, podemos afirmar que nos espaços pedagógicos, sobretudo em escolas públicas, não pode ser permitida a prática religiosa a não ser para propósitos pedagógicos, pois de outra forma, estaríamos incorrendo em discriminação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa aqui apresentados, mediante relato das experiências pedagógicas e observações e interações com outros pais e mães dos alunos e com os profissionais da educação da instituição de Educação Infantil CMEI Dona Leonor, em Antonina, demonstram que apesar de sua relevância e seu reconhecimento nas leis e documentos, a temática direitos humanos e cidadania ainda não fazem parte dos contextos escolares na fase inicial da educação básica, nesta escola.

Os profissionais, em geral, não possuem a formação adequada e, com percepção, quando questionados, desconhecem a importância e os documentos que regem os Direitos Humanos.

Confesso que o estudo em questão acabou por gerar desconfortos em alguns momentos durante a pesquisa, devido a minha dificuldade quanto ao distanciamento em relação ao objeto de estudo.

Em relação ao primeiro fato ocorrido, não houve qualquer ação daquela instituição no sentido de busca por conhecimento ou mudanças nas práticas pedagógicas que englobassem ações de valorização da diversidade cultural presente no ambiente da creche, e conseqüentemente, mudanças reais de posturas das educadoras.

Houve apenas um estremeamento momentâneo de relações com a Direção e com a funcionária, que logo foram superadas, mas sem oportunidade para discussão/problematização do ocorrido, sob o enfoque da educação em direitos humanos, denotando a falta de importância desta temática nas práticas pedagógicas dessa escola.

Sobre a prática religiosa cristã trazida para esta análise, não posso deixar de registrar que nenhuma das mães e pais com quem conversei a respeito (inclusive meu próprio marido) manifestou qualquer objeção ao fato. Isso pode ser explicado pelo fato de que fazemos parte da cultura local dominante, portanto, não nos causa estranheza, num primeiro momento, que as crianças sejam ensinadas a rezar aquela oração.

No entanto, é imperativo a todos os estudiosos e comprometidos com uma educação em direitos humanos perceber a agressão existente em qualquer prática religiosa sem fins pedagógicos e laicos.

Por tudo que foi exposto, podemos afirmar que os primeiros ambientes escolares frequentados pelas crianças, sobretudo as creches, estão refletindo em suas práticas pedagógicas e relacionamentos a dinâmica de reprodução das relações de poder estabelecidas fora da escola, de modo que os discursos e práticas pedagógicas estão contaminados com percepções particulares de valores, impedindo, por sua vez, a construção de um conhecimento infantil voltado para a ética, de respeito, de visibilidade e de reconhecimento da diversidade, consubstanciada em uma educação efetivamente voltada para os direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, H. **Para além dos direitos: cidadania e hegemonia no mundo moderno**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008.

**A escola em debate: Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação** – de Ilma Passos Alencastro Veiga.

Disponível em <http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/270/446>

Acesso em 30/11/2014.

AFONSO, M. R. **Trabalhar os direitos humanos em contexto escolar – da compreensão aos instrumentos**. Lisboa: DGIDC/ME, 2005.

ALMEIDA, S. B.; CARDOSO, L. R. D.; COSTAC, V. V. **Bullying: conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar**. *Psicologia e Argumento*, v. 27, n. 58, p. 201-206, 2009.

ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós- -neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 1. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74, 2001. doi:10.1590/S0101-73302001000100014.

ARCHANJO, Daniela Resende. **Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos/UFPR: Módulo 9 – Direitos humanos e os materiais didáticos**. UFPR, Curitiba, 2014.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. 2004. 232p. Tese(Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BARBALET, J. M. **A cidadania**. Lisboa: Estampa, 1989. BAZÍLIO, L. C. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZILIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-28.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BÓRON, A. **Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina**. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-67.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Decreto n. 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.

BRASIL. **Lei n. 8.069/90** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e do adolescente. Disponível em: . Acesso em: 10 de maio 2015.

BRASIL. **Resolução nº 01** de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17810&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17810&Itemid=866). Acesso: 11 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: . Acesso em: 16 jul. 2013.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. London: Taylor & Francis, 1996.

BITTAR, Eduardo C. B. **A escola como espaço de emancipação dos sujeitos**. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dh/redh/04/4\\_1\\_bittar\\_escola.pdf](http://www.dhnet.org.br/dh/redh/04/4_1_bittar_escola.pdf). Acesso em 27/11/2014.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de Conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. 266p.

BRASIL. **Plano nacional das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. SEESP. Plano Nacional de Educação. **Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva nos Municípios Brasileiros**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei no 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução no 02/01**, 2001. Parecer no 17 de 03 de julho de 2001. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial**. Educação. Livro 1. Brasília: MEC, SEESP, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Da administração pública burocrática à gerencial**. In: SPINK, P. (Org.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 237- 270.

CARVALHO, Jose Murilo de. **A Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Marília Gomes; TORTATO, Cíntia de Souza Batista. **Gênero: considerações sobre o conceito**. In: LUZ, Nanci Stancki; CARVALHO, Marília Gomes; CASAGRANDE, Lindamir Salete. Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009, p. 21-32.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano, 2002.

COLEMAN, J. **O conceito de igualdade de oportunidades educacionais**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 34, p. 137-155, 2011.  
Disponível em: <[http://fpce.up.pt/ciie/revistaescC34\\_Arquivo\\_James.pdf](http://fpce.up.pt/ciie/revistaescC34_Arquivo_James.pdf)>. Acesso em: 16/08/2014.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, C. R. J. **A educação infantil como direito**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. v. 2.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DAMIANI, M. F. **Discurso pedagógico e fracasso escolar**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n.53, p. 457-478, out./dez. 2006.

DENARI, F.E. **Percorrendo trilhas, (re)interpretando o mundo: a formação docente para uma educação (mais) inclusiva**. In: DENARI, F.E. (Org.) Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p.217-223.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (BRASIL, 2010)

FAJARDO, S. P. **Retórica e realidade dos direitos da criança no Brasil**. In: MAHRA, M. L.; BRAGAGLIA, M. (Org.). Conselho tutelar: gênese, dinâmica e tendências. Canoas: Ed. Ulbra, 2002. p. 41-69.

FALEIROS, V. P. **Infância e processo político no Brasil**. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-96.

FÁVERO, O.; IRELAND, T.D. (Orgs) **Educação como exercício de diversidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

FERREIRA, I.; TEIXEIRA, A. R. **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, v. XX, p. 331-350, 2010.

FERREIRA, Luciana. **Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos/UFPR: Módulo 10 – Direitos humanos e currículo**. UFPR, Curitiba, 2014.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 2. ed. São Paulo: Cortes, 1984. FÜLLGRAF, J. B. G. *A infância de papel e o papel da infância*. Florianópolis, 2001. Disponível em: . Acesso em: 14 set. 2008.

IBGE. Dados sobre Antonina. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/23BZ6>. Acesso: 11 de julho de 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**, 2008. Disponível em: [www.ibge.com.br](http://www.ibge.com.br) . Acesso em: março 2015.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. **Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos**. In: *Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos/UFPR: Módulo 5 – Conceitos introdutórios da educação para e em direitos humanos*. UFPR, Curitiba, 2014.

Disponível em [http://www.dhdados/ /br/fundamentos/08\\_cap\\_1\\_artigo\\_05.pdf](http://www.dhdados/ /br/fundamentos/08_cap_1_artigo_05.pdf)

MENDEZ, E. G. (Coord.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais**. São Paulo: Malheiros, 1992. p. 14-15.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação**. São Paulo: Ensaio, 1993.

MOYA, T. S. **Desigualdade e Diferença: Um desafio teórico e político sobre a reconfiguração da nação brasileira**.

Disponível em: [http://portal.anpocs.org/portaoc\\_view&gid=1380&Itemid=350](http://portal.anpocs.org/portaoc_view&gid=1380&Itemid=350). Acesso em: 2014.

MURATA, M. P. Ferreira; MURATA, A. Takao. **Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos/UFPR: Módulo 3 – Públicos da desigualdade social**. Curitiba, 2014.

MURATA, Afonso Takao; QUADROS, Juliana. **Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos/UFPR: Módulo 6 – Meio ambiente e direitos humanos**. UFPR, Curitiba, 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: nov. de 2014.

PFEIFER, Mariana; ADAMS, José Rodrigo Barth. **Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos/UFPR: Módulo 4 – Atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. UFPR, Curitiba, 2014.

PFEIFER, Mariana; ADAMS, José Rodrigo Barth. **Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos/UFPR: Módulo 7 – Orientações**. UFPR, Curitiba, 2014.

PFEIFER, Mariana; ADAMS, José Rodrigo Barth. **Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos/UFPR: Módulo 8 – Direitos humanos na formação inicial e continuada**. UFPR, Curitiba, 2014.

PINHEIRO, Flávia de Campos. **A evolução dos direitos fundamentais e os documentos internacionais para sua proteção**. PUC-SP. São Paulo, 2008.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cadernos de Pesquisa*, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

SOUZA, Vanessa Aparecida de. **Desigualdade social e subcidadania no Brasil**. *Rev. Sociol. Polit.* no.24. Curitiba: June, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782005000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782005000100016&script=sci_arttext)>. Acesso em: 2014.

SILVA, Cristiane Rocha. **Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos/UFPR: Módulo 11 – Direitos humanos e o Projeto Político-Pedagógico**. UFPR, Curitiba, 2014.

SZYMANSKI, H. **Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional**. *Revista Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, mai./ago. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Curso de Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM 2009.

## ANEXO 1

Prezada Senhora Diretora – CMEI Dona Leonor

Professora Ana,

Vimos, por meio desta, solicitar-lhe providências, enquanto diretora deste estabelecimento de ensino, acerca de um fato acontecido nesta semana, possivelmente mais de uma vez, que afetou meu filho Luciano Miguel Xavier de Castro, de apenas três anos de idade, que chegou desta creche em casa dois dias seguidos, aflito e preocupado, pedindo que tirássemos as "trancinhas" feitas no cabelo dele porque "a professora disse que estava feio"...

Isso aconteceu na tarde de 25/06/14 e ontem, dia 26/06, no retorno das crianças às 16h, sua funcionária Sueli, cuidadora das crianças no ônibus escolar, teve a ousadia de reafirmar isso na minha presença, provocando novamente insegurança de ordem psicológica no meu filho em relação a sua aparência e identidade pessoal.

Gostaríamos de lembrar que todos/todas as/os profissionais envolvidos nos ambientes escolares deveriam estar esclarecidos acerca da importância ao respeito à diversidade presente nas escolas. Que todas as crianças são reprodutores de diversas culturas e etnias que tanto enriquecem a nossa cultura brasileira, sendo assim por considerarmos as diversas contribuições culturais das culturas afro, indígena e de inúmeras outras etnias e povos.

Isso significa que manifestar qualquer forma de "padrão" ou "conceito de beleza" acerca dos penteados e aparência das crianças, sobretudo se se referirem aos penteados afro, é realizar uma ação de PRECONCEITO, induzindo a criança a pensar que não combina com um suposto padrão hegemônico de beleza, que nada mais é do que o próprio e particular conceito de beleza de quem realiza a ação discriminatória.

Infelizmente é assim que começa a ser imbutido nas crianças, desde muito cedo, os sentimentos que levam a inferiorização, marginalização e exclusão dos indivíduos que "não combinam com este ou aquele padrão de beleza", e tanto eu, como meu marido, estamos profundamente abalados com esta postura de profissionais da sua escola.

Esperamos, sinceramente, que sejam chamadas à atenção para estes fatos todas as professoras e professores, funcionárias e funcionários desta escolinha, para que tomem cuidado ao manifestarem suas opiniões particulares de beleza (ou não manifestarem, de preferência), porque o prejuízo para as diversas culturas mencionadas será enorme, e a longo prazo, afeta a segurança das crianças na construção da própria identidade.

Aproveitamos para salientar que existe uma vasta legislação de proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, consubstanciadas no Estatuto da Criança e Adolescente e na Constituição Federal deste país, que proíbem qualquer forma de ação discriminatória e preconceito, e demais normas legais que previnem acerca de práticas preconceituosas, sobretudo e especialmente nos ambientes escolares.

Sugerimos que sejam feitos, com extrema urgência, cursos de capacitação e qualificação profissionais de todos e todas os envolvidos e envolvidas no trato com as crianças, de modo que possam ser orientados urgentemente sobre a necessidade de respeitar às diversidades de toda ordem que possam aparecer nos ambientes escolares, sejam elas relacionadas às etnias, religiões ou até mesmo questões de orientação sexual, e que possamos de uma vez por todas, acabar com as todas as práticas preconceituosas de marginalização e exclusão que ainda estão presentes nos relacionamentos dentro das escolas, impedindo um processo de ensino-aprendizagem livre, voltado especialmente para o ensino do respeito às diferenças e dignidade das pessoas humanas.

Ainda, que, nossos filhos são afrodescendentes; são lindos por isso; usam penteados afro como "trancinhas" e "black power" e continuarão a usar... Porque nós, não só como pais, mas também como educadores, valorizamos toda e qualquer forma de manifestação cultural na educação deles, especialmente às relacionadas com a cultura afro.

Certos de podermos contar com a sua compreensão,  
Antonina, 27 de junho de 2014.

Patricia Xavier de Castro/RG 6.408.019-9/PR  
Roberto Xavier de Castro/RG 3.883.465-7