



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 20/12/2024

Aceito em: 05/04/2025


Publicado em: 10/06/2025

Docência iniciante, alteridade e Educação em Direitos Humanos: desafios para a prática pedagógica inclusiva

Beggining teachers, otherness and Human Rights Education: challenges for inclusive pedagogical practice

Docencia inicial, alteridad y Educación en Derechos Humanos: desafíos para la práctica pedagógica inclusiva

Zilda Tizziana Santos Araújo¹
Antonia Dalva França-Carvalho²

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18941>

Resumo: As reflexões que ora se apresentam lançam o olhar para a docência iniciante, a inclusão e a alteridade. As mudanças de processos produtivos e comunicacionais nas relações sociais e de trabalho configuram um cenário transitório no qual a formação humana e a prática pedagógica vivenciam obstáculos frente às demandas da contemporaneidade. Este estudo objetiva refletir sobre os desafios das práticas pedagógicas de professoras iniciantes, considerando o exercício ético da alteridade na escola contemporânea para uma Educação em Direitos Humanos. Assenta-se na pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, com revisão de literatura do tipo narrativa e dados empíricos produzidos a partir da aplicação de questionário *online*, pelo *Google Forms*, com nove professoras iniciantes. A análise e a interpretação dos dados seguem os pressupostos da Análise de Conteúdo e da interpretação Hermenêutica-Dialética. Os principais achados evidenciam que educar para a alteridade e para o respeito à diversidade requer valorizar a subjetividade e combater todas as formas de preconceito e discriminação.

Palavras-chave: Docência iniciante. Prática pedagógica. Alteridade.

Abstract: The reflections presented here take a look at beggining teachers, inclusion and otherness. Changes in productive and communication processes in social and work relations configure a transitional scenario where human formation and pedagogical practice face challenges in the face of contemporary demands. This study aims to ponder on the challenges of pedagogical practices of beginning teachers, considering the ethical

¹ Doutoranda em Educação. Universidade Federal do Piauí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2669992564304872>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1306-8410>. Contato: tizziana.araujo@prp.uespi.br.

² Doutora em Educação. Universidade Federal do Piauí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2678561806213333>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9827-061X>. Contato: adalvac@uol.com.br.



exercise of otherness in contemporary schools for an Education in Human Rights. It is based on qualitative bibliographic research, with a narrative literature review and empirical data produced from the application of an online questionnaire, via Google Forms, with nine beginning teachers. The analysis and interpretation of data follows the premises of Content Analysis and Hermeneutic-Dialectic interpretation. The main findings show that educating for otherness and respect for diversity requires valuing subjectivity and combating all forms of prejudice and discrimination.

Keywords: Beginning teaching. Pedagogical practice. Alterity

Resumen: Las reflexiones que aquí se presentan abordan los docentes noveles, la inclusión y la alteridad. Los cambios en los procesos de producción y comunicación en las relaciones sociales y laborales configuran un escenario de transición en el que la formación humana y la práctica pedagógica enfrentan desafíos frente a las demandas contemporáneas. Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre los desafíos de las prácticas pedagógicas de los profesores principiantes, considerando el ejercicio ético de la alteridad en la escuela contemporánea para una educación en derechos humanos. Se basa en la investigación bibliográfica cualitativa, con una revisión narrativa de la literatura y los datos empíricos producidos a partir de la aplicación de un cuestionario en línea, utilizando Google Forms, con nueve profesores noveles. El análisis y la interpretación de los datos siguen los presupuestos del Análisis de Contenido y de la interpretación hermenéutico-dialéctica. Las principales conclusiones muestran que educar para la alteridad y el respeto a la diversidad exige valorar la subjetividad y combatir todas las formas de prejuicio y discriminación.

Palabras clave: Docencia inicial. Práctica pedagógica. Alteridad.

1 INTRODUÇÃO

As reflexões que ora se apresentam abordam a prática pedagógica escolar, lançando o olhar para a inclusão pautada na alteridade. Inicialmente, é importante destacar que essa prática não é autônoma, não se funda em si, uma vez que ocorre em diferentes contextos, dentre eles a escola, influenciada por práticas sociais diversas (FRANCO, 2016). Em razão disso, o projeto educativo deve ser constantemente confrontado, comparado e articulado ao projeto coletivo da escola e aos projetos docentes e discentes, considerando-se a diversidade como ponto de partida e de chegada.

Indubitavelmente, na modernidade, as colonialidades do poder, do pensar e do saber foram impostas como verdades inquestionáveis e geraram processos de dominação, exclusão e desumanização, que foram justificados em nome da razão, da ciência e da soberania de algumas etnias. Dessa forma, a cultura-mundo esteve pautada na cientificidade e no racionalismo como pilares de ideal do EU (QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2008).

Todavia, a condição contemporânea de pós-modernidade provoca um sentimento de desilusão e mal-estar frente às certezas postas pela modernidade. Tal desconforto trouxe indícios de que tanto a sedução quanto a ilusão do paradigma moderno foram abaladas pelas inquietações de sujeitos repletos de razão e carentes de sentido. Nesse contexto, o sistema-mundo foi alterado e provocou deslocamentos de narrativas e de papéis sociais

(KURLE, 2011; SANCHIS, 1996).

Por consequência, as mudanças de processos produtivos e comunicacionais nas relações sociais e de trabalho configuram um cenário transitório onde a formação humana e a prática pedagógica, sobretudo de professoras/es iniciantes, vivenciam desafios frente às demandas da contemporaneidade. Por certo, não é de hoje que se discute no campo da educação sobre o embate das relações de poder entre quem é salvaguardado pelos direitos sociais e quem fica à margem da sociedade. Em virtude disso, dada a complexidade da problemática que permeia tal questão, o debate apresenta-se de forma latente e imprescindível.

Com efeito, o pensamento e a ação docente foram afetados diretamente pelos traços da condição pós-moderna, manifestados em diferentes demandas paradoxais, dentre as quais estão: por um lado, a fabricação de pessoas subordinadas à lógica perversa do racionalismo neoliberal — cujas desigualdades econômicas geram exclusão social e, por conseguinte, assimetrias educacionais; e, por outro lado, a luta incansável pelo respeito às múltiplas identidades, à diversidade cultural e à inclusão (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Nesse sentido, a questão da emancipação do sujeito torna-se elemento importante na discussão sobre os processos de exclusão, que endossam tanto a negação da subjetividade quanto a desvalorização de sujeitos, retirando-lhes a dignidade (LIPOVETSKY; SERROY, 2011).

Combater tais processos no espaço escolar demanda práticas pedagógicas pautadas no dever ético de valorização das múltiplas culturas, na integração entre conhecimento e práticas sociais, bem como na recomposição de quadros valorativos. Destarte, é necessário entender como a prática da alteridade pode ser vivenciada no espaço escolar, mediante diferentes desafios, tornando-o mais inclusivo.

Diante dessas argumentações, o presente estudo partiu do seguinte problema de pesquisa: quais os desafios vivenciados por professoras/es iniciantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que estimulem o exercício ético da alteridade na escola contemporânea? Considerando tal questão, objetiva refletir sobre os desafios da docência iniciante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que estimulem o exercício ético da alteridade na escola contemporânea.

O artigo está organizado em resumo, introdução, seção teórica, metodologia, resultados, discussão e conclusões. Na intenção de contribuir para a ampliação das discussões já existentes e suscitar novas reflexões sobre a prática pedagógica na docência iniciante, este estudo traz pontuações sobre a modernidade e a atual condição de pós-



modernidade, considerando alguns de seus reflexos tanto para as relações intersubjetivas quanto para o saber produzido histórica e culturalmente. Assim, destaca-se sua relevância à comunidade acadêmica e escolar.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Inicialmente, cumpre reforçar que este estudo assume o posicionamento ético e político em defesa do respeito à diversidade, às mais diferentes culturas e à inclusão escolar, pois entende ser imperioso garantir a efetivação do direito inalienável à educação escolar a todas as pessoas. Por isso, as reflexões aqui desenvolvidas empreenderam o esforço intelectual para problematizar sobre a condição humana do EU e do OUTRO, termo este que doravante será substituído pela expressão: demais sujeitos, em razão da adoção de linguagem inclusiva e não sexista nesta discussão.

Aprioristicamente, considera-se igualmente fundamental apresentar a perspectiva à qual está vinculada a compreensão sobre alteridade. Assim, destaca-se Lévinas (2010), uma vez que entende a alteridade como um movimento de saída de si em direção aos demais sujeitos e classifica esse deslocamento como um acontecimento ético, ou seja, o rompimento da indiferença e da individualidade que faz surgir uma pessoa ética, dotada de consciência moral e engajada com e pelas outras pessoas.

A alteridade refere-se à natureza ou condição do que é dos demais sujeitos, ou seja, do que é distinto do EU. Logo, o sentido de alteridade está nas experiências compartilhadas entre pessoas, plurais por essência, constituídas por significações advindas da percepção e de sentimentos expressos pela linguagem. Dito isso, passa-se, a seguir, para um sucinto resgate histórico sobre o assunto em tela.

Certamente, não é de hoje que se discute no campo da educação sobre o embate das relações de poder entre as pessoas salvaguardadas pelos direitos sociais e as que são colocadas à margem da sociedade. Tal discussão reafirma a necessidade constante de garantir a educabilidade dos sujeitos e combater as práticas de exclusão (FREIRE, 2011).

O primeiro contexto histórico resgatado trata-se da civilização greco-romana (338–146 a.C.), em razão da dualidade gregos-bárbaros, momento no qual a preocupação não estava voltada para compreender as outras pessoas em suas diferenças, mas enquadrá-las nos ideais de identidade helênica. Por isso, esse processo é classificado, pelos historiadores, como a dicotomia entre o binômio Nós/Eles (QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2008).



Posteriormente, na Idade Média (476–1453 d.C.), as pessoas que não pertenciam aos padrões da cultura eurocêntrica foram classificadas como hereges, selvagens e pecadoras. Tais comportamentos geraram lacunas entre os indivíduos civilizados e aqueles considerados subumanos, vistos como ameaça à organização social. Isso, conseqüentemente, levou a práticas de exclusão social. Entretanto, conforme Mignolo (2008), a partir das grandes navegações e com a descoberta do novo mundo, veio a necessidade de aproximação com outros sujeitos e com outras culturas.

Assim, para Quijano (2009), com a imposição das relações entre o eu-civilizado e os selvagens — concebidos dessa maneira na lógica do colonizador —, os povos originários ameríndios foram objetos de desejo/exploração pela sociedade europeia que, em função da condição de dominadora, considerava-se civilizada e modelo a ser reproduzido em um processo de aculturação.

Sem dúvida, a questão acima pontuada traz à baila o entendimento de que os povos originários foram colocados na condição de exóticos e, ao mesmo tempo, inferiores, em razão de suas diferenças. Tal fato motivou o preconceito cultural e étnico que perdura até os dias atuais. Dito de outra maneira, nossa condição de colonizados serviu para intensificar o preconceito do colonizador que — ora estranhava, ora se sentia fascinado pela figura do bárbaro selvagem, sem moral, sem sentimentos e sem valor, mas que precisava ser civilizado —, perpetuando processos segregativos e desumanizadores (MIGNOLO, 2008).

Em seguida, o discurso iluminista, entre o final do século XVI até o século XVIII, reverberou na formação geral do sujeito enquanto dono de si e pautado na razão, provocando a grande ilusão moderna, ancorada na seguinte lógica racionalista: a crença de que somente pela razão o sujeito seria autônomo, livre e emancipado. Em outras palavras, o homem objetivado em função do conhecimento passou a agir em nome do progresso científico, coisificando as relações e desconsiderando as outras pessoas como semelhantes.

Decorre daí também, segundo Quijano (2009), o discurso de que a aprendizagem se dava em grande medida pela acumulação e fragmentação dos conhecimentos, em detrimento da articulação desses conhecimentos às diferentes culturas e aos saberes experienciais dos povos originários. Uma lógica que classificou e separou os indivíduos em: humanos racionais, humanos incultos, subumanos e não humanos para justificar as atrocidades e os extermínios ao longo da história.

Por consequência, ao longo desses momentos históricos, quem não se enquadrou nos padrões ditados foi colocado em uma posição inferior/desigual de seres que estão entre o natural e o humano; entre a fé e o pecado; entre os encantamentos com a terra



descoberta, a inutilidade e a preguiça a eles atribuídas; ou entre quem detém o conhecimento válido e quem não tem seus saberes reconhecidos. Assim, Sanchis (1996) explica ser fundamental que se perceba o problema histórico da inferiorização das outras pessoas, por decorrer de três dimensões:

A primeira, de desqualificação tranquila do Outro em referência ao valor reafirmado do próprio EU. A segunda, de relato objetivo e frio das esquisitices do Outro. A terceira, de questionamento do EU e de seus padrões de compreensão do mundo, de valorização e de comportamento, em função da descoberta das diferenças apresentadas pelo Outro (SANCHIS, 1996, p. 24).

Tais dimensões representam momentos que se configuram como as aporias, ainda não solucionadas, entre identidade e diferenças, bem como entre unidade e pluralidade, no que se refere à relação ética entre os seres humanos. No entendimento de Mignolo (2008), esse movimento gerou um sistema-mundo eurocêntrico com uma retórica de colonialidade, que configurou a matriz de poder pautada na racionalidade imperialista do cientificismo.

O sistema-mundo eurocêntrico caracterizou-se pela modernidade-colonialidade, de caráter perverso e segregador que, para Quijano (2009), causou diversas formas de violência sobre quem não se encaixava nesse perfil e que, por isso, passou a ser visto como indesejado e anormal aos padrões de cultura impostos pela sociedade europeia.

Cumprir destacar ainda que o movimento supracitado, de colonização do imaginário humano, impôs uma condição de subordinação a fim de fortalecer a dominação colonial-global. Dessa forma, complementando a discussão, Kurlle (2011, p. 69) explica que “[...] a anterioridade do *si* com relação ao outro é uma das maiores marcas da epistemologia e da ética das filosofias da modernidade”.

Por isso, Mignolo (2008) e Freire (2011) consideram que, progressivamente, instalou-se uma colonialidade do poder, do pensar e do saber que intensificou a exclusão, a dominação e a desumanização, utilizando como justificativa a razão, a ciência e a soberania hegemônica de algumas etnias.

Assim, ao tempo em que esse sistema-mundo transmitia um discurso de emancipação, gerava ilusões fatalistas e conformistas que levaram à negação de saberes dos povos originários escravizados, colocando-os em uma posição de inferioridade, de não-saber. No entanto, a condição de pós-modernidade, instalada na contemporaneidade, provoca um mal-estar frente às certezas postas pela modernidade. Tal desconforto trouxe indícios de que tanto a sedução quanto a ilusão do paradigma moderno sofreram rupturas devido às inquietações de sujeitos repletos de razão e carentes de sentido.



Nesse cenário, de acordo com Castells (1999), vivemos na Sociedade da Informação ou Sociedade em Rede, que passa por transições contínuas em função da evolução científico-tecnológica reconfigurada desde o final do século XX. Tal configuração social tem como principais eixos: complexidade, dinamicidade, flexibilidade, instabilidade e mutabilidade do conhecimento; visão holística da realidade; racionalidade crítico-emancipatória, onde o agir comunicativo assenta-se na relação dialógica entre os sujeitos, segundo Habermas (2002); e produção coletiva e colaborativa do conhecimento.

Como discutido anteriormente, a impessoalidade e a individualidade são marcas profundas deixadas pela ilusão moderna de pessoa emancipada. Entretanto, essas marcas têm gerado, ao longo dos últimos séculos, intolerância e conflitos. Por isso, no entendimento de Freire (2011), a escola deve estar atenta aos riscos de uma prática pedagógica alienadora, a fim de que denuncie os processos de exclusão em que muitos sujeitos se encontram, demandando uma visão holística também para a prática educativa que a orienta.

Em complemento, Franco (2016, p. 536) afirma que “[...] a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas”. Trata-se, assim, do fazer pedagógico da escola, do seu trabalho educativo, que contempla as ações planejadas de maneira sistemática e colaborativa.

Desse modo, ainda conforme a referida autora, é fundamental que o projeto educativo da sociedade seja confrontado, comparado e articulado ao projeto coletivo da escola e aos projetos individuais propostos por docentes. Indubitavelmente, perceber as congruências e as incongruências entre as metas formais e pessoais nos contextos meso, macro e micro do âmbito educacional é imprescindível para uma prática educativa consciente e reflexiva, por possibilitar maior clareza em relação ao movimento de convergência e divergência dos propósitos traçados nesse âmbito.

Nesse sentido, a prática educativa não é autônoma, não se funda em si, uma vez que ocorre em diferentes contextos e a escola é um deles. Ademais, permeia as práticas pedagógicas nela desenvolvidas. Assim sendo, as práticas sociais — configuradas nas esferas política, econômica e cultural — influenciam a prática educativa e, consequentemente, as práticas pedagógicas.

No entendimento de Araújo e França-Carvalho (2020), a prática educativa pode ser compreendida como uma atitude, uma postura a ser assumida intencionalmente. Deve ser fruto do planejamento entre membros de uma comunidade por meio do agir intersubjetivo,



dialógico e comunicativo — orientado por uma finalidade —, dando origem, assim, às práticas pedagógicas. Por essas razões, compreendemos que tal prática não pertence por inteiro aos docentes, visto que ultrapassa os limites da sala de aula e suas ações são compartilhadas, ou seja, têm um traço cultural colaborativo e de corresponsabilidade.

Feitas essas considerações acerca da prática educativa e da prática pedagógica, ressalta-se a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um caminho para a efetivação da práxis transformadora no ambiente escolar, ao reafirmar a dignidade humana e combater todas as formas de preconceito, segregação e exclusão. É uma perspectiva teórico-metodológica em discussão desde as últimas décadas do século XX. Candau e Sacavino (2013) explicam que, além da dimensão formal, a EDH contém em sua essência as dimensões ideológica, ética e crítica. As dimensões ética e crítica são compreendidas, respectivamente, como: o sentido empregado ao valor da dignidade humana e o meio de regular criticamente as relações sociais, ou seja, a convivência entre as pessoas.

No contexto da EDH, convém destacar a docência iniciante porque, se para as/os professoras/es experientes a EDH é complexa, para aquelas/es que estão no início da carreira docente isso pode ser desafiador. De acordo com Araújo (2019, p. 95), as/os professoras/es iniciantes “[...] são os recém-formados, com experiência profissional inferior a três anos e que estão no período de reconhecimento e exploração da profissão”. Desse modo, as bases do ensino alicerçado na EDH devem ser compreendidas por todas/os as/os docentes a fim de que sejam incorporadas às ações cotidianas das práticas pedagógicas.

Acerca disso, Marcelo Garcia (2010, p. 28) ratifica que o início da docência, caracterizado pela etapa de inserção profissional, “[...] é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos [...]”, no qual esses profissionais iniciantes vão se apropriando dos conhecimentos inerentes à profissão e, também, devem ter inteligência emocional para manter o equilíbrio entre as suas expectativas e as situações concretas.

Assim, o autor citado anteriormente ressalta que “[...] os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes” (GARCIA, 2010, p. 26). Dentre os conhecimentos indispensáveis estão os relacionados à EDH. Feitas essas considerações conceituais, a seção seguinte traz a síntese do método utilizado neste estudo.



3 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho está alicerçada na pesquisa de natureza qualitativa que, conforme Minayo (2001), tem em vista compreender em profundidade o fenômeno estudado, a partir de uma análise subjetiva e atenta dos ditos e não ditos. Optamos pela articulação entre o estudo de cunho bibliográfico e a pesquisa de campo, com aplicação de questionário misto, conforme orientam Lakatos e Marconi (2003).

O questionário, enquanto instrumento de produção dos dados, foi elaborado no formato *online* (TORINI, 2016) — pelo *Google Forms*, ferramenta que integra o pacote *Google Workspace* — e enviado, via *WhatsApp*, a nove professoras iniciantes egressas de um curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

A escolha pelo questionário *online* justifica-se em razão de as participantes residirem em municípios diferentes. Isso facilitou o *feedback* delas e deu agilidade ao processo de análise dos dados, ratificando o pensamento de Cavalcanti (2020, p. 64) quando explica que o questionário *online* é “[...] um instrumento mais rápido e mais preciso na obtenção dos dados, além de permitir uma maior liberdade nas respostas devido ao seu anonimato”.

O referido formulário *online* enviado às participantes contém dezoito questões, objetivas e subjetivas, sendo composto por 3 seções, assim organizadas: formação acadêmica das participantes; experiência profissional e questões sobre a EDH no cotidiano escolar. Dentre essas questões, buscamos saber, por exemplo: a compreensão das participantes quanto à EDH; e os desafios vivenciados na prática pedagógica para o enfrentamento das diversas formas de preconceito e exclusão.

Dessa forma, a pesquisa de campo ocorreu no primeiro semestre de 2024. A análise e a interpretação pautam-se na Hermenêutica-Dialética (MINAYO, 2001; HABERMAS, 2002). Para Araújo (2019, p. 49), “[...] a Hermenêutica-Dialética é um método interpretativo que possibilita a autorreflexão do pesquisador, no sentido de enxergar a lógica implícita nos antagonismos do fenômeno investigado”. Assim, os dados qualitativos foram analisados e interpretados considerando os aspectos ditos e velados pelas participantes em relação aos desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alicerçadas na EDH.

A seguir, a quarta seção com os resultados e discussões oriundos das percepções e vivências das nove participantes deste estudo, que compartilham experiências, angústias e os desafios enfrentados em suas práticas pedagógicas para a promoção da EDH.



4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mediante a literatura discutida, emergem duas provocações para a reflexão que conduz a análise dos resultados deste estudo, quais sejam: o que nos torna melhores que as outras pessoas? Por que as diferenças entre culturas, gênero, etnia, religião, credo, formas de conhecimento e saberes ainda causam estranheza? Nesse sentido, Han (2018) ressalta o conceito de psicopolítica, que relaciona biopolítica e sociopolítica, enquanto um novo tipo de controle sobre corpos e mentes.

Considerando essas questões, este estudo apresenta dados referentes às experiências de nove professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia da UESPI, frente aos desafios do ensino articulado à EDH. Todas as participantes cursaram a referida licenciatura na modalidade presencial e concluíram a formação inicial em 2023. Para tanto, faz-se necessário conhecer o perfil delas, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Perfil das participantes da pesquisa.

Participante	Pós-Graduação	Tempo de docência	Rede(s) de Ensino onde leciona	Etapa(s) de ensino na(s) qual (quais) leciona
Professora Iniciante 1	cursando Especialização em AEE* e Neuroeducação	menos de 1 ano	Pública Municipal	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Professora Iniciante 2	cursando Especialização em Gestão Escolar na perspectiva da Educação Integral	entre 1 e 3 anos	Pública Municipal	Educação Infantil Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Professora Iniciante 3	Especialização em Neuropedagogia	entre 1 e 3 anos	Pública Municipal	Educação Infantil
Professora Iniciante 4	Especialização em Gestão Escolar	menos de 1 ano	Pública Municipal	Coordenação Pedagógica
Professora Iniciante 5	Especialização em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento	mais de 5 anos	Privada	Educação Infantil
Professora Iniciante 6	cursando Especialização em Alfabetização e Letramento	menos de 1 ano	Pública Municipal	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Professora Iniciante 7	cursando Especialização em Psicopedagogia e AEE	entre 4 e 5 anos	Pública Municipal Privada	Educação Infantil
Professora Iniciante 8	cursando Especialização em Psicopedagogia	menos de 1 ano	Pública Municipal	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Professora Iniciante 9	cursando Especialização em Gestão Escolar na perspectiva da Educação Integral	entre 1 e 3 anos	Pública Municipal	Educação Infantil

*AEE: Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Conforme detalhado no Quadro 1, as participantes deram continuidade aos seus percursos formativos, pois três delas já concluíram uma pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização enquanto as demais estão cursando. As especializações são em diferentes áreas, tais como: educação especial, neuroeducação, gestão escolar, alfabetização e psicopedagogia. Isso denota o interesse dessas professoras iniciantes em



dar continuidade aos seus percursos formativos com vistas à expansão das aprendizagens docentes.

Acerca disso, Araújo e França-Carvalho (2020, p. 171) enfatizam que “[...] o processo de aprendizagem da docência como a ampliação significativa da estrutura cognitiva do professor [...] as novas construções cognitivas terão como suporte os conceitos e proposições já estruturados e organizados pelo professor iniciante [...]”, pois tal processo diz respeito à articulação entre os saberes da formação inicial e os saberes construídos na profissão.

Nesse sentido, as participantes deste estudo demonstraram o desejo de ampliar suas bases de conhecimento da docência em busca de novas conexões cognitivas que contribuam para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. No entanto, nenhuma das professoras iniciantes está cursando uma pós-graduação específica sobre EDH, muito embora duas delas estejam fazendo especialização em AEE.

Em relação ao tempo de docência na educação básica, quatro participantes têm menos de 1 ano, três participantes têm entre 1 e 3 anos de experiência docente, uma participante tem entre 4 e 5 anos e uma participante tem mais de 5 anos de docência. Vale ressaltar a participante que possui mais anos de experiência profissional, pois ela tem, também, Licenciatura em Letras Português, tendo, por isso, ingressado na docência antes de iniciar a Licenciatura em Pedagogia.

Quanto às redes de ensino nas quais as participantes lecionam, destaca-se a pública municipal, uma vez que oito das nove professoras iniciantes têm vínculo com essa rede. A etapa de ensino na qual a maioria das docentes leciona é a Educação Infantil, ou seja, 5 professoras. No entanto, duas delas lecionam tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, uma das participantes não está lotada em sala de aula, mas exercendo a função de coordenação pedagógica.

A seguir, a primeira categoria empírica que apresenta as percepções docentes dessas participantes quanto à prática pedagógica de professoras iniciantes e os desafios para a EDH. O primeiro bloco de análises dos dados refere-se à concepção que as participantes da pesquisa têm em relação à EDH e os desafios por elas vivenciados para sua efetiva realização. As respostas ressaltam diferentes compreensões, mas apresentam aspectos convergentes como é possível analisar no Quadro 2:

Quadro 2: Concepção de EDH segundo as participantes da pesquisa.

Educação em Direitos Humanos pode ser um norte a ser seguido (Professora Iniciante 1).
Uma educação que ajuda a criar um alunado consciente, crítico, ético e que respeite a todos (Professora Iniciante 2).
Educação em Direitos Humanos me remete à ideia de pensar os alunos não apenas como estudantes, mas como cidadãos dotados de direitos, de deveres e cheios de cultura. É pensar em uma educação mais global, contribuir para que sejam críticos e ativos na sociedade, que consigam compreender o que acontece no seu bairro e também no mundo (Professora Iniciante 3).
Para mim, a Educação em Direitos Humanos é uma prática educativa que busca formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, promovendo o respeito à dignidade humana e à igualdade de direitos para todos. Essa educação incentiva o desenvolvimento de valores como justiça, respeito, tolerância e solidariedade, além de preparar os indivíduos para atuar de forma crítica e responsável na sociedade, respeitando as diferenças e contribuindo para uma cultura de paz e cidadania democrática (Professora Iniciante 4).
É aquela que traz todo um contexto social e contribui para a formação da cidadania ativa e crítica (Professora Iniciante 5).
Acredito ser referente ao conhecimento daquilo que a pessoa tem direito e, muitas vezes, até desconhece (Professora Iniciante 6).
Entendo que seja uma Educação que visa respeitar o próximo, sua cultura e forma de ser. Hoje em nossas salas de aulas temos alunos com diversas culturas e formas de viver e nós professores temos que buscar respeitar, compreender e acolher cada um. Uma educação que contribui até mesmo para a vivência em sociedade, na escola com os demais profissionais e nos ambientes que frequentamos. Contribui para a solidariedade e cooperação (Professora Iniciante 7).
Uma educação que luta pela garantia efetiva dos direitos dos seres humanos, independente de sua cor, religião, gênero e classe social. É uma educação que luta pela igualdade, pela diversidade, por uma sociedade justa e humanizadora. Portanto, que busca formar sujeitos críticos humanizados, que saibam conviver em sociedade e lutar por seus direitos (Professora Iniciante 9).

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Analisando o Quadro 2, é possível observar que as professoras iniciantes conceituam a EDH como balizadora da prática pedagógica humanizadora porque aguça a criticidade discente e docente por meio da conscientização dos direitos e deveres de todas as pessoas, levando a uma *práxis* social comprometida com a dignidade humana.

Com isso, destacam-se as seguintes contribuições da EDH: garante o exercício democrático e participativo da comunidade escolar; estimula a cidadania e a solidariedade entre as pessoas; reafirma a importância da responsabilidade individual e coletiva para o cumprimento dos direitos e deveres; ensina, pelo exemplo cotidiano, o respeito às diversidades étnica, de credo, de culturas, de gênero, dentre outras.

Indo ao encontro dessa compreensão, Silva, Bandeira e Menezes (2024, p. 3) conceituam a “[...] EDH como prática multidimensional de formação de sujeitos de Direitos Humanos, a qual abarca a realização compreensiva e o compartilhamento consensual de valores”, configurando-se como um percurso de formação social. Em outras palavras, esse caminho é orientado por bases epistemológicas multidimensionais que estimulam a cultura de Direitos Humanos integrada às práticas sociais e educativas com vistas à promoção do pleno exercício da cidadania e em defesa da dignidade humana. Dito de outra maneira, a EDH contribui para que todas as pessoas:



[...] tenham a possibilidade real de receber educação sistemática, ampla e de qualidade que lhes permita compreender seus Direitos Humanos e suas respectivas responsabilidades, respeitar e proteger os Direitos Humanos de outras pessoas [...] assim como exercitar na interação diária valores, atitudes e condutas consequentes com os Direitos Humanos e os princípios democráticos (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 63).

Sobre essa contribuição da EDH, a Professora Iniciante 4 considera ser fundamental estimular o desenvolvimento de valores, tais como respeito e responsabilidade, que favorecem práticas educativas acolhedoras, dialógicas e compreensivas em relação ao exercício da liberdade do pensar e do agir. Nesse ponto, dizemos que, sob a égide da justiça e da equidade, o respeito aos direitos e deveres do EU, dos demais sujeitos e do Nós — enquanto princípio da alteridade — torna-se um exercício diário. No entanto, ao tratar sobre a crise da liberdade, há de se considerar que:

Hoje, acreditamos que não somos *sujeitos* submissos, mas *projetos* livres, que se esboçam e se reinventam incessantemente. A passagem do sujeito ao projeto é acompanhada pelo sentimento de liberdade. E esse mesmo projeto já não se mostra tanto como uma figura de coerção, mas sim como uma *forma mais eficiente de subjetivação e sujeição*. O «eu» como projeto, que acreditava ter se libertado das coerções externas e das restrições impostas por outros, submete-se agora a coações internas, na forma de obrigações de desempenho e otimização (HAN, 2018, p. 9, destaques do autor).

Desse modo, a noção de liberdade individual está ancorada em um novo tipo de servidão, uma submissão configurada pelo imperativo da coerção interna na qual o indivíduo é servo de si e tem a ilusão de estar livre das imposições alheias, pois para Han (2018, p. 10, destaque do autor), “[...] o sujeito do desempenho, que se julga livre, é na realidade um servo: é um *servo absoluto*, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo”. Esse comportamento é classificado como o poder inteligente neoliberal, um poder mascarado de liberdade, uma servidão voluntária, resultando na conformação e na dependência.

Ademais, sobre a configuração desse novo sistema-mundo, Lipovetsky e Serroy (2011, p. 68) explicam que no cenário do mundo pós-moderno, compreendido como a segunda-modernidade ou hipermodernidade, “[...] da mesma maneira que se constrói um hipercapitalismo tentacular, vemos desenvolver-se uma cultura-mundo. [...]. Esta, por sua vez, designa o sistema econômico-cultural do hipercapitalismo globalizado”.

Essa cultura, conforme os autores supracitados, está alicerçada nos seguintes pilares: o hipercapitalismo, a hipertecnização, o hiperindividualismo e o hiperconsumo, ou seja, uma cultura de massa que produz a padronização de comportamentos e desejos, bem



como instiga a fugacidade e a efemeridade das coisas, caracterizando-se, assim, como uma não-cultura, uma cultura reversa.

Nesse cenário, a promessa de felicidade é utilizada como moeda valiosa para estimular os indivíduos à adaptação e, ao mesmo tempo, torna-se uma desilusão a quem não tem condições objetivas e subjetivas de se enquadrar nos termos social, cultural e economicamente ditados por essa hipermodernidade.

Dessa forma, a cultura-mundo é ressignificada de maneira contínua e nos desloca constantemente das nossas certezas e dos papéis sociais que exercemos. Em razão desse contexto, torna-se indispensável que as práticas pedagógicas mobilizem diferentes membros da comunidade escolar, inclusive as/os professoras/es iniciantes, para a realização de atividades curriculares e/ou extracurriculares que estimulem a EDH.

No contexto atual, cujas mudanças, tanto nos processos produtivos e comunicacionais quanto nas relações sociais e de trabalho, configuram um cenário transitório, a formação humana e a prática educativa vivenciam desafios frente a diferentes demandas. Com efeito, dada a complexidade desse contexto, é importante olhar para o espaço escolar e identificar os desafios da prática educativa inclusiva, que respeite a diversidade por meio da valorização da alteridade e da subjetividade de cada uma das pessoas.

Nesse sentido, as participantes deste estudo foram indagadas se têm vivenciado desafios em suas práticas pedagógicas quanto ao enfrentamento às diversas formas de preconceito e exclusão no cotidiano escolar. O Quadro 3 traz as respostas das professoras iniciantes que afirmaram ter desafios a superar, conforme detalhado a seguir.



Quadro 3: Desafios vivenciados pelas participantes da pesquisa.

Sim. É algo bem constante no espaço escolar. Não adianta maquiagem e dizer que o preconceito e a exclusão não existem, porque existem sim! São situações, às vezes, pequenas e que passam despercebidas como, por exemplo, aquele aluno que não consegue acompanhar a aula e passa o ano todo sem proveito e o professor, simplesmente, vai deixando de lado. É algo bem triste, mas que acontece muito. Não se faz nada para resgatar esses alunos, ou, se é feito é por metade (**Professora Iniciante 1**).

Sim, como professora do primeiro ciclo, enfrentar questões de preconceito e exclusão faz parte dos desafios diários no ambiente escolar. É importante promover um espaço seguro e acolhedor para todos os alunos e, muitas vezes, isso significa abordar atitudes e comportamentos que podem surgir tanto de forma explícita quanto sutil entre os estudantes. Tenho observado que o diálogo aberto e a inclusão de atividades que incentivam a empatia são ferramentas importantes como, por exemplo, em rodas de conversa já trabalhei temas sobre respeito às diferenças. Um dos desafios é fazer com que todos compreendam que atitudes preconceituosas, mesmo que não intencionais, afetam o bem-estar dos colegas e impactam o ambiente escolar como um todo (**Professora Iniciante 2**).

Na escola em que atuo como coordenadora pedagógica tivemos alguns episódios envolvendo bullying e preconceito, nos quais os alunos utilizaram a cor de colegas para criar apelidos de forma depreciativa (**Professora Iniciante 4**).

Já presenciei diversos preconceitos por parte de alunos, entre eles em sala de aula, e, sinceramente, é algo que nos machuca. Em relação à cor, cabelo, forma de se vestir e modo de viver. São alunos de 10 e 11 anos, mas com atitudes tão grosseiras e sem entender o próximo. Atitudes diariamente direcionadas a alunos especiais, como, por exemplo, o TEA. Eu, como pesquisadora da área e parente de alguns, fico pensativa em mais práticas para serem desenvolvidas em sala de aula e na escola como um todo para que essa realidade mude e que tenha mais equidade. Percebemos a necessidade da família mais próxima dos filhos (**Professora Iniciante 7**).

Na educação Infantil alguns alunos já apresentam algumas formas de preconceito e exclusão para com determinados colegas. Já presenciei casos tanto por conta da pele negra, quanto devido à condição econômica baixa [...] uma aluna apresentou preconceito recorrente com outra estudante por conta das condições financeiras da família de sua colega. A mesma se desfazia de seus materiais, suas roupas e sapatos e, até mesmo, de seu cabelo cacheado. Em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, certa vez, eu estava contando a história da Menina Bonita do Laço de Fita e, ao final da história, um discente mencionou não ter gostado porque a personagem principal era negra, sendo que o próprio estudante era negro e não se reconhecia como tal (**Professora Iniciante 9**).

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As cinco Professoras Iniciantes citadas no Quadro 3 relataram que um dos desafios para a prática pedagógica em defesa da alteridade e da EDH é o combate ao preconceito. A esse respeito, Monteiro (2018, p. 101) assevera que nas relações sociais “[...] haverá ou não a possibilidade da construção do respeito mútuo e da reciprocidade normativa como valores inclusivos”.

Isso porque afetamos e somos afetados pelas outras pessoas, sendo fundamental compreender a “[...] *comunhão* com as diferenças, como valor a ser considerado nas relações sociais, mas também na dimensão individual [...]” (MONTEIRO, 2018, p. 101, destaque do autor), visto que o preconceito é construído e aprendido social e culturalmente, manifestando-se como um problema histórico da humanidade.

Logo, o caminho ético para compreendermos a subjetividade das outras pessoas deve ser pautado na interação e no diálogo. Consoante a essa compreensão, vale ressaltar que:

Os valores éticos, culturais e humanistas, os quais formam os Direitos Humanos, não podem ser impostos pela força ou pela coerção. Para que seja elemento de produção social que leve à liberdade e emancipação humana, tais valores precisam ser compartilhados com base no diálogo, na compreensão e na reflexão para o consenso (SILVA; BANDEIRA; MENEZES, 2024, p. 3).



Assim, a EDH torna-se desafiadora porque não pode e nem deve ser imposta, tampouco tratada como uma simples disciplina no currículo escolar. Sua abrangência permeia todas as práticas da comunidade escolar e, por isso, é fundamental: ser incorporada no fazer pedagógico; vivenciada no cotidiano; ensinada por meio do exemplo e da amorosidade crítica; compartilhada nas interações entre todas as pessoas dessa comunidade; e, sobretudo, multiplicada como essência humanizadora dos sujeitos.

Outro desafio apontado no Quadro 3 diz respeito à exclusão. Considerando as situações até aqui apresentadas, Xiberras (1996) afirma que, indubitavelmente, as pessoas participam de uma autofabricação em que processos de exclusão são constantes e ocorrem quando há a rejeição dos sujeitos considerados inúteis, indesejados e inadequados ao modelo de produção e de relações sociais. Isso gera uma indiferença moral, ao intensificar a exclusão das pessoas menos favorecidas.

Ao lançar o olhar para os processos de exclusão, Xiberras (1996) considera ser necessário analisarmos a quais sujeitos os direitos são garantidos e a quais são negados. Isso porque, paira sobre a sociedade contemporânea um discurso da igualdade que esconde a moralização da exclusão. Assim, é indispensável refletirmos sobre onde a inclusão precisa ocorrer e em quais dimensões os processos inclusivos são mais urgentes, uma vez que as estruturas sociais negam recursos materiais e simbólicos e, com isso, os processos de exclusão são intensificados.

Para além dos aspectos pontuados no Quadro 3, acrescentamos que uma das formas de exclusão dos legalmente incluídos é a dificuldade de adaptação das práticas pedagógicas e das condições estruturais das escolas em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No entanto, em virtude das Necessidades Educacionais Específicas (NEE) deste público, essa demanda é complexa, requerendo da escola e do corpo docente formação continuada para a realização de práticas pedagógicas equitativas e alteritárias pautadas na EDH. Mediante tal desafio, as tecnologias assistivas são recursos didático-pedagógicos essenciais para a inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, exemplificamos a importância de a escola garantir uma comunicação inclusiva por meio de recursos de acessibilidade. A esse respeito, Cerejeira e Alves (2023), em estudo sobre a alteridade no contexto da inclusão escolar de pessoas com deficiência sensorial visual, consideram que a comunicação acessível desencadeia na prática pedagógica “[...] um processo de sensibilização em seu sentido mais pleno, pois exige dos educadores uma interrupção para instigar o contato com a experiência, a desconstrução (ou reconstrução) de padrões e metodologias preexistentes [...]”



(CEREJEIRA; ALVES, 2023, p. 67).

Nisso reside a essência de uma prática pedagógica inclusiva, ou seja, ser sensível às especificidades de aprendizagem de cada estudante, atenta à EDH e acolhedora para o público-alvo da Educação Especial, como, por exemplo, aos discentes com deficiência visual. Citamos aqui os recursos de audiodescrição enquanto tecnologias assistivas que estimulam a interação docente e discente, facilitando a compreensão das atividades em sala de aula.

Assim, a comunicação acessível por meio de tais recursos possibilita a transformação de palavras, ações, expressões, imagens e cenários em conteúdo audiovisual. Desse modo, Cerejeira e Alves (2023, p. 76) defendem que contribui para a “[...] desconstrução de estigmas e estereótipos comumente associados às pessoas com deficiência [...]” visual e promove uma comunicação inclusiva e alteritária.

Considerando as discussões analisadas, Vasques e Rahme (2021) endossam que, mesmo com os avanços nas leis de inclusão no âmbito educacional, a efetivação delas ainda é frágil, visto que:

[...] pesquisas apontam a convivência entre pares como alvo de desconforto junto aos docentes e discentes; experiências escolares são reduzidas a práticas mecanicistas, restando ao ‘aluno especial’ a marca da anormalidade e uma inserção na escola sob os auspícios da desconfiança, da normatização e do empobrecimento na relação com o outro [...] Se a formação continuada pouco conjuga outras formas de reconhecimento, nos cursos de licenciatura há um silêncio ruidoso e constrangedor no que se refere ao tema [...] (VASQUES; RAHME, 2021, p. 4).

Logo, é possível entender que, em razão desses problemas, outro desafio se apresenta à prática pedagógica, qual seja: promover formações iniciais e/ou continuadas com foco na docência alteritária e inclusiva. Por consequência, à universidade e à escola cabe estimular momentos de debate e reflexão sobre os “[...] processos padronizados de formação docente, de modo a produzir novos sentidos para questões subjetivas, políticas e sociais afeitas à diversidade e à diferença [...]”, como complementam Vasques e Rahme (2021, p. 4). Desse modo, possibilita que diferentes estratégias formativas ressignifiquem o fazer docente na direção da inclusão, equidade e alteridade.

Em referência aos posicionamentos das Professoras Iniciantes apresentados no Quadro 3, Lima *et al.* (2020) explicam que a EDH estimula a alteridade porque:

Trabalhamos de forma que os alunos construam a compreensão que independente da realidade que cada um está inserido, ou trajetórias vividas, ou ainda, diferenças físicas ou culturais, o conhecimento deles é diferenciado e precisam aprender com

novas estratégias para que sejam escolarizados sem desrespeitar a própria vida ou do próximo. Ao mencionar a condição de igualdade, primamos por aprender direitos e deveres com estratégias sobre ética, sobre cidadania, empatia e alteridade (LIMA *et al.*, 2020, p. 11).

Nesse sentido, os autores destacam a importância de orientação pedagógica para o corpo docente a fim de que exerçam a alteridade no cotidiano escolar, não como imposição, mas como compromisso ético-político coletivo. Tal entendimento é justificado, pois, quando as histórias de vida e as demandas de aprendizagem são compartilhadas pelos estudantes, é possível que a sensibilidade do grupo aflore e, com isso, se assegure uma prática educativa balizada pelo respeito mútuo à diversidade étnica e cultural, além de humanizá-la para os problemas socioeconômicos vivenciados.

Entendemos que todos os desafios apontados neste estudo devem ser mitigados por meio de diferentes estratégias, das quais destacamos a prática pedagógica humanizadora. No entanto, dada a complexidade do fazer pedagógico na escola, as/os docentes neófitos necessitam de orientações para expandir suas aprendizagens sobre EDH. Portanto, acreditamos que a formação continuada de professoras(es) é fundamental nesse percurso de tornar-se docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiterando as ideias-chave desta investigação, discorreremos brevemente sobre: alteridade, exclusão, inclusão, prática pedagógica, docência iniciante e EDH, lançando um olhar para aspectos conceituais e históricos. Espaço especial foi dado à discussão desses elementos no contexto da modernidade e na contemporaneidade.

As ilusões geradas em cada um dos momentos históricos analisados, sobretudo no que se refere aos ideais da modernidade para a emancipação da vida em sociedade, influenciaram a formação geral da pessoa com um discurso de sujeito enquanto dono de si, gestor de seu pensar e agir, porém, coisificado e distanciado da sua subjetividade e da alteridade, como princípios da vida humana.

Na sequência, foram apresentados os resultados e as discussões que trouxeram dados relevantes sobre os desafios vivenciados por nove professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia da UESPI, para o desenvolvimento da prática pedagógica inclusiva e alteritária no contexto escolar. Mediante os resultados, consideramos que educar para a alteridade requer uma prática educativa alicerçada no respeito à diversidade. É preciso acolher as outras pessoas em suas diferenças e compreender que somos, ao mesmo



tempo, uno e múltiplos.

Entendemos que, dentre os inúmeros desafios da escola para o século XXI, os que dizem respeito diretamente à formação humana para e pela alteridade, são: valorizar e compartilhar, por meio do currículo e das práticas, os conhecimentos dos povos originários, visto que somos descendentes de diferentes epistemologias e culturas; ser um espaço inclusivo e dialógico; educar para o respeito à diversidade; valorizar a subjetividade; e combater todas as formas de preconceito e discriminação.

Além disso, questões relacionadas à alteridade e à subjetividade também foram discutidas a partir da perspectiva teórica de diferentes autores para os quais os processos de exclusão e inclusão perversa são dimensões importantes a serem refletidas sob a ótica decolonial. Por fim, abordou-se sobre a prática pedagógica de professoras iniciantes na escola contemporânea e seus desafios tanto para o combate à exclusão, nas suas mais diversas manifestações, quanto para o desenvolvimento da EDH.

O estudo em tela resgatou pontos importantes desse tensionamento e provocou reflexões sobre o espaço escolar e seus modos de ser, ratificando a urgência de se pensar o lugar da escola, sua configuração e intencionalidade educativa atualmente. Portanto, é missão de toda e qualquer instituição educativa entender e praticar o princípio da escola acolhedora que inclui, efetivamente, todas as pessoas.

Por isso, defendemos que a escola reafirme o seu compromisso educativo e social com a resistência e a transformação, resgatando a esperança para lutar contra o sistema opressor que fere os direitos humanos, gera desigualdade e reforça o distanciamento entre os seres. Acreditamos, pois, no potencial ético e político da prática pedagógica fundamentada na EDH, pautada na alteridade e que valoriza a coletividade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Z. T. S. **Aprendizagem da Docência**: um estudo com professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância. 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

ARAÚJO, Z. T. S.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. **Formação de professores a distância e início de carreira**: significando as aprendizagens da docência. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.



CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319>. Acesso em: 05 fev. 2024.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação, economia, sociedade e cultura. Tradução: Roneide Venâncio. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Á. L. L. A. **Conectando saberes no curso de Pedagogia do CEAD/UFPI**: um estudo netnometodológico no ambiente virtual de aprendizagem SIGAA. 2020. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

CEREJEIRA, T. de L. T.; ALVES, J. F. Educação, Alteridade e Audiodescrição: perspectivas dialógicas do olhar sobre a diversidade na prática pedagógica. **Revista Linguagem em Foco**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 66-78, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/10668/9307>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line)**, [S. l.], v. 97, n. 247, p. 534–551, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 01 maio. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. Tradução: Paulo Rodrigues. 18 ed. Lisboa: Edições 70, 2002.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução: Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

KURLE, A. B. A constituição da subjetividade e da alteridade: desejo e piedade em Jean-Jacques Rousseau. **Revista Kínesis**, [S. l.], v. 3, n. 05, p. 68–81, 2011. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2011.v3n05.4393>. Acesso em: 01 maio. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÉVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre alteridade. Tradução: Pergentino Pivatto. 5 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.



LIMA, R. B. de.; BONIFÁCIO, M. I. G. C.; OLIVEIRA, A. D. de; ARARIPE, T. S.; CARMO, V. N. de O.; BASTOS, R. M.; OLIVEIRA, L. V. de. Desafios na sala de aula: as histórias dos antepassados como aporte à construção de alteridade e empatia. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 699–710, 2020. Recuperado de <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/2305>. Acesso em: 01 maio. 2024.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11–49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17>. Acesso em: 11 maio. 2024.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 11 maio. 2024.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

MONTEIRO, S. da S. Diferenças, alteridade e construção de valores inclusivos. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 67, p. 87–103, 2018. DOI: [10.29286/rep.v28i67.7028](https://doi.org/10.29286/rep.v28i67.7028). Acesso em: 7 maio. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 73-118.

SANCHIS, P. Antropologia e educação: tecendo diálogos. In: DAYRELL, J. (org.), **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 23-38.

SILVA, C. T. R.; BANDEIRA, J. A. R.; MENEZES, A. B. N. T. Educação para uma cultura de direitos humanos: compartilhamento intersubjetivo de valores. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 40, n. 40, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/35867>. Acesso em: 7 dez. 2024.



TORINI, D. Questionários *on-line*. In: ADBAL, A.; OLIVEIRA, M. C. V.; GHEZZI, D. R.; SANTOS JUNIOR, J. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo**. São Paulo: Sesc e CEBRAP, 2016. *E-book*. Disponível em:
https://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/arquivos/2017_E-BOOK%20Sesc-Cebrap_%20Metodos%20e%20tecnicas%20em%20CS%20-%20Bloco%20Quantitativo.pdf
Acesso em: 5 abr. 2025.

VASQUES, C. K; RAHME, M. M. F. Considerações sobre alteridade, educação e deficiência. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 1–10, 2021. DOI:
<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384>. Acesso em: 15 jul. 2024.

XIBERRAS, M. **As teorias da exclusão**: para uma construção do imaginário do desvio. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

