

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ**  
**MESTRADO ACADÊMICO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**Priscila Miranda Silva de Souza**

**O lugar da Educação em Direitos Humanos no currículo de Ciências da Educação  
Básica**

**Itajubá, 2019**

**Priscila Miranda Silva de Souza**

**O lugar da Educação em Direitos Humanos no currículo de Ciências da Educação  
Básica**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” Mestrado Acadêmico Educação em Ciências, apresentado à Universidade Federal de Itajubá, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

**Área de Concentração:** Ensino e Aprendizagem na Educação em Ciências

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano

**Itajubá, 2019**

**Priscila Miranda Silva de Souza**

**O lugar da Educação em Direitos Humanos no currículo de Ciências da Educação  
Básica**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” Mestrado Acadêmico Educação em Ciências, apresentado à Universidade Federal de Itajubá, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

**Área de Concentração:** Ensino e Aprendizagem na Educação em Ciências

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Janaína Roberta Santos

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Camila Lima Coimbra

**Itajubá, 2019**

À Larissa, Bianca, Ana Bella e ao Arthur.

À Aline, Ana Carolina e Amanda, minhas cidadãs conscientes que são sujeitos de direitos.

À Maria Clara, que está no processo de entendimento do assunto.

Aos meus eternos alunos do CEAPI, do AEE e das instituições que tive a honra de trabalhar.

# AGRADECIMENTOS

Acredito que essa seja a parte mais difícil do trabalho. Difícil e gratificante ao mesmo tempo. Difícil porque passa um filme na cabeça de todos os momentos da caminhada e com muitas pessoas para agradecer. E gratificante, pois a missão foi cumprida e a sensação é de crescimento pessoal e profissional.

Agradeço, primeiramente à Deus. Aquele ser supremo que muitos seres humanos se apegam como força para existir e lutar.

Agradeço ao meu pai, que passou por muitas dificuldades e nos deu uma vida digna, diferente da que ele viveu. Pela importância que deu aos estudos em nossas vidas. E isso fez a diferença. Onde estiver, espero que esteja orgulhoso da pessoa que me tornei. Agradeço à minha mãe, que sempre fez o possível e o impossível por nós e fez questão que estudássemos e tivéssemos uma profissão.

Agradeço aos meus avós, que ajudaram a me educar, ficam felizes com as minhas vitórias e sempre me incentivaram a ser cada dia melhor. Às minhas tias e meus tios (esses como pais pra mim, já que o meu não está mais presente), que sempre me apoiam e ajudam quando preciso.

Agradeço ao meu irmão, às minhas primas e ao Arthur por sempre me incentivarem e por todo o apoio moral.

Agradeço à família Rosa Souza, por toda a ajuda nos momentos que precisava de alguém para cuidar da Larissa enquanto eu cumpria meu papel de aluna.

Agradeço ao meu marido, Ewerton, que desde que nos casamos tem deixado a própria vida acadêmica de lado para que eu pudesse alcançar meus objetivos acadêmicos. Seu apoio financeiro, moral, físico e psicológico me auxiliaram a não desistir. O amor, a compreensão, a paciência e o esforço em me ajudar foram essenciais nessa caminhada.

Agradeço a Larissa, minha amada filha, por toda a paciência de tantas vezes ficando com familiares para que a mamãe pudesse estudar, de deixarmos de nos divertir juntas para que eu escrevesse a pesquisa, da pouca atenção que a mamãe deu no seu caminhar acadêmico; por todos os carinhos quando me sentia cansada na frente do computador sem hora para terminar; por toda a compreensão nesses anos de mestrado. Mamãe te ama, Larissa e espera do fundo do coração que o meu exemplo de pessoa que ama aprender seja repassado a você.

Agradeço à Professora Rita Stano, que confiou na minha capacidade, mesmo sem eu mesma ter a noção que tinha, de escrever um trabalho como esse. Por toda a orientação,

estímulo, ampliação de horizontes, compreensão, profissionalismo, carinho e com o papel de mãe muitas vezes. Aprendi muito com essa pessoa espetacular nesses anos. Obrigada pelo presente que foi me apresentar a Educação em Direitos Humanos.

Agradeço a Banca Examinadora, Camila Coimbra e Janaina Santos pela disponibilidade de me avaliar, pelas belas palavras, pelos conselhos e pelas instruções. Aprendi muito com vocês desde a qualificação.

Aos sujeitos de pesquisas que se disponibilizaram a atender meu pedido de entrevista-los. Aprendi muito com vocês.

Aos Professores do Programa: Agenor, Alessandra, Denise, Eliane, Jane, João Ricardo e Mikael que me proporcionaram muitas aprendizagens e o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos amigos da turma 2017-2018, quando fui aluna de atualização, que me fizeram sentir que fazia parte dela. Obrigada a Tati, que me mostrou que ser aluna de atualização seria a melhor coisa que poderia ter acontecido comigo. Obrigada a todos pelos trabalhos, pelo apoio e pela atenção. Aos amigos da turma 2018-2019 que fizeram parte da minha vida, enquanto aluna regular. Obrigada pelos trabalhos e companhia nas disciplinas cursadas. Principalmente, à amiga Raissa, minha irmã de orientação.

Aos amigos do CEAPI, que sempre me incentivaram desde o processo seletivo. À SEMED, nas pessoas da Secretária Mariângela Alves e Diretora de Ensino Fundamental Liliam Nogueira pela compreensão e auxílio na adequação dos horários, bem como de todo o incentivo.

Às “meninas” dos CMEI’s Sebastião Gomes de Oliveira e Maria Adami Lamóglia que viveram junto comigo essa etapa. Obrigada meninas da Sebastião Gomes pela compreensão das minhas ausências na instituição para ser aluna. Vocês me ensinaram muita coisa, o que foi importante para a escrita dessa pesquisa.

Às diretoras e coordenadoras dos CMEI’s que acompanharam comigo essa jornada.

Aos amigos que sempre me ajudavam, me incentivavam e me ajudaram a ter vida social mesmo num programa de mestrado.

À amiga-irmã Micheli que me ajudou desde a atualização, nas disciplinas e na escrita e apresentação desse trabalho. Obrigada por me proporcionar ter um artigo publicado internacionalmente. Obrigada por confiar em mim e por me ajudar a ser uma profissional e pessoa melhor. Que nossa irmandade seja por toda a vida!

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram com que esse sonho e essa dissertação e esse título fossem possíveis.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.

Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

Paulo Freire

## **RESUMO**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, que objetivou identificar a compreensão dos professores de Ciências de 6º ao 9º ano, em três escolas estaduais acerca da relação da temática de Educação em Direitos Humanos e Educação em Ciências. Para que isso fosse possível, esse estudo se norteou em referenciais teóricos para aprofundar os conhecimentos a respeito de Educação em Direitos Humanos, Educação em Ciências e Currículo. A estratégia de coleta de dados utilizada foi a entrevista para conhecer as suas práticas, analisadas pela análise de conteúdo de Bardin, além da leitura de documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais e Temas Transversais para verificar a existência de elementos de Educação em Direitos Humanos nos mesmos. Ao final do processo de análise a pesquisa apresentou como resultado que os professores apresentam concepções superficiais sobre o tema, embora, de acordo com os relatos, dão exemplos em suas falas que nas práticas em sala de aula há a conexão entre o assunto e seus conteúdos e que não tiveram essa temática em suas formações. Considera-se a importância de se trabalhar a Educação em Ciências partindo da contextualização para que se torne um conjunto de conhecimentos acessível e de interesse dos alunos e a Educação em Direitos Humanos se torne grande aliada no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo, assim, uma educação que humaniza e auxilia o aluno a ser um sujeito de direitos. Para isso, os cursos de formação de docentes tem papel fundamental.

Palavras-chaves: Educação em Direitos Humanos; Direitos Humanos; Educação em Ciências; Currículo; Documentos Curriculares.



## **ABSTRACT**

This work is the result of a qualitative and exploratory research that aimed to identify the understanding of science teachers from 6th to 9th grade in three state schools about the relationship between the theme of Human Rights Education and Science Education.. To make this possible, this study was based on theoretical references to deepen the knowledge about Human Rights Education, Science Education and Curriculum. The data collection strategy used was the interview to learn about their practices, analyzed by Bardin's content analysis, as well as reading curricular documents, such as the Common National Curriculum Base and the National Curriculum Parameters of Natural Sciences and Cross Themes to verify the existence of elements of human rights education in them. At the end of the analysis process the research presented as a result that the teachers present superficial conceptions about the subject, although, according to the reports, they give examples in their speeches that in the classroom practices there is a connection between the subject and its contents. and that did not have this theme in their formations. It is considered the importance of working on science education from the contextualization to become a set of accessible knowledge and interest of students and human rights education become a great ally in the teaching-learning process, thus developing an education that humanizes and helps the student to be a subject of rights. For this, teacher education courses play a fundamental role.

**Keywords:** Human Rights Education; Human rights; Science education; Curriculum; Curriculum Documents.

## **LISTA DE FIGURAS**

6.1 – Ideb da Escola 1	78
6.2 – Ideb da Escola 2	79
6.3 – Ideb da Escola 3	80

## LISTA DE QUADROS

2.1 – Percurso dos DH no Mundo	29
2.2 – Percurso dos DH no Brasil	40
3.1 – Percurso da EDH no Mundo	47
3.2 – Percurso da EDH no Brasil	55
6.1 – Objetos de conhecimento da BNCC anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	82
7.1 – PCN Ciências Naturais	91
7.2 – PCN Temas Transversais – Pluralidade Cultural	95
7.3 – PCN Temas Transversais – Meio Ambiente	98
7.4 – PCN Temas Transversais – Saúde	100
7.5 – PCN Temas Transversais – Orientação Sexual	103
7.6 – PCN Temas Transversais – Trabalho e Consumo	106
7.7 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	111
8.1 – Perfil Profissiográfico	116
8.2 – Perguntas das entrevistas e categorias identificadas	116
8.3 – Quadro-Síntese	142

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Alfabetização Científica e Tecnológica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI -5	Ato Institucional – 5
ANDHEP	Associação Nacional de Direitos Humanos Pesquisa e Extensão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNH	Banco Nacional de Habitação
BSCS	Biological Science Curriculum Study
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Chemical Bond Approach
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DF	Distrito Federal
DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
DST'S	Doenças Sexualmente Transmissíveis
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
EC	Educação em Ciências
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
FAI	Projeto Física Auto Instrutiva
FUNRURAL	Fundo de Assistência Rural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MAST	Museu de Astronomia e Ciências Afins
MEC	Ministério da Educação

MG	Minas Gerais
MNDH	Movimento Nacional de Direitos Humanos
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEXT	Programa Nacional de Extensão Universitária
PSSC	Physical Science Study Committe
RBEDH	Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos
RJ	Rio de Janeiro
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SMSG	Science Mathematics Study Group
SP	São Paulo
UFPA	Universidade do Pará
UFPB	Universidade da Paraíba
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	15
<b>2. DIREITOS HUMANOS</b>	22
2.1 Conceito de Direitos Humanos	22
2.2 Percurso dos Direitos Humanos	23
2.2.1 No Mundo	23
2.2.2 No Brasil	31
<b>3. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b>	42
3.1 Conceito de Educação em Direitos Humanos	42
3.2 Percurso da Educação em Direitos Humanos	43
3.2.1 No Mundo	43
3.2.2 No Brasil	49
3.3 Educação em Direitos Humanos e processos educativos	56
<b>4. EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b>	62
<b>5. CURRÍCULO, ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b>	70
<b>6. ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	77
<b>7. DOCUMENTOS CURRICULARES: ANÁLISE</b>	87
7.1 Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (PCNs)	87
7.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos: Ciências Naturais	88
7.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais	91
7.1.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural	92
7.1.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente	96
7.1.2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais: Saúde	99
7.1.2.4 Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual	101
7.1.2.5 Parâmetros Curriculares Nacionais: Trabalho e Consumo	103
7.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	108
<b>8. ANÁLISE DE DADOS – ENTREVISTAS</b>	114
8.1 Perfil Profissiográfico	115
8.2 Categorização	116

<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	143
<b>REFERÊNCIAS</b>	147
<b>APÊNDICES</b>	160
<b>APÊNDICE A</b>	161
<b>ANEXOS</b>	196
<b>ANEXO A</b>	197

# 1 - INTRODUÇÃO

A Educação Básica, que abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, é direito de todo cidadão e dever do estado de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

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, sem paginação)

Atualmente, vários são os processos para a busca de uma educação de qualidade em termos teóricos, legais e práticos e, documentos como a Leis, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares, Resoluções, Portarias, Leis Complementares, Normas, Decretos, bem como a criação de Órgãos, Secretarias e Ministérios, dão base para a implantação, estruturação e o funcionamento da Educação, conceituada como Direito Educacional e que “diz respeito a um conjunto de normas e princípios que disciplinam o comportamento humano padronizado relativo ao fato social educacional” (LIMA, sem paginação, 2016).

Neste sentido, segundo Cury, “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (CURY, 2008, p. 294).

Historicamente a sociedade apresenta inúmeros episódios de violação de diversas formas à vida dos seres humanos. Trata-se de considerar os denominados Direitos Humanos, conceito que aborda as questões dos direitos que o ser humano tem, em toda a sua vida independente de onde nasceu, no que acredita ou da forma que vive, se tornaram fundamentais para a cidadania e garantia de direitos, o que teve como consequências as legislações acima mencionadas. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a discussão sobre o tema vem sendo intensificada, bem como as ações governamentais para a efetivação desses direitos.

Nessas discussões e incansáveis esforços de defensores do tema, viu-se a necessidade de desenvolver uma cultura de respeito e cuidado aos Direitos Humanos nas instituições de ensino. Assim, como explica o Plano de Ação do Programa Mundial para EDH, a Educação em Direitos Humanos surge para o fortalecimento do respeito e da liberdade; o desenvolvimento da personalidade humana com dignidade; promoção da compreensão, tolerância, igualdade, amizade entre nações; participação efetiva de todas as pessoas numa



sociedade democrática e livre; fomento e manutenção da paz; e promoção de um desenvolvimento sustentável das pessoas e da justiça social (Organização das Nações Unidas - ONU, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, ESCRITÓRIO DO ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS, 2012) e sendo conceituado como: “conjunto de atividades de capacitação e difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (ONU, UNESCO, ESCRITÓRIO DO ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS, 2012, p. 4)

No Brasil, as ações referentes ao tema levaram à criação de secretarias, programas e planos em Direitos Humanos e, uma das ações do governo foi a implementação da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas escolas para o desenvolvimento da dignidade, cidadania, respeito às diversidades, tolerância e solidariedade. Como cita o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH – 3) em seu Eixo V: “processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade”. (BRASIL, 2010, p. 185).

Então:

No Programa, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio. (BRASIL, 2010, p. 186)

Educação em Direitos Humanos discutida como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais considerada como:

[...] conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória [...] O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal (BRASIL, 1997, p. 45)

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é publicado em 2007, para que se tornasse política pública, bem como sua execução se tornasse realidade:

[...] a atual versão do PNEBH se destaca como política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa. (BRASIL, 2007, P. 12-13)

No sentido de educação para cidadania, a EDH se configura como educação de forma crítica, emancipatória e libertadora, correspondendo aos pressupostos de Paulo Freire,

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Partindo dessa perspectiva de EDH como educação crítica, que emancipa e liberta, a Educação em Ciências Naturais pode e deve colaborar na efetividade desta criticidade, formando sujeitos que tenham consciência, ética, respeitando e defendendo o mundo em que vivem, pois: “O propósito mais geral do ensino das Ciências deverá ser incentivar a emergência de uma cidadania esclarecida, capaz de usar os recursos intelectuais da Ciência para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento do Homem como ser humano”. (CARMO, 1991, p. 146). Propósito esse que demonstra a importância social do ensino de ciências, visto que:

O ensino de Ciências para ação social responsável implica considerar aspectos relacionados aos valores e às questões éticas. Uma decisão responsável é caracterizada por uma explícita consciência dos valores que a orientou. Além disso, deve-se considerar que a ciência não é uma atividade política e eticamente neutra. (WALDHELM, 2007, p. 41)

Cabe indagar o quanto a Educação em Ciências tem feito esse papel de ação social, bem como na questão também de educação, no sentido de humanização do sujeito, para que o aluno construa esse sentimento de empatia, não só com o próximo, mas com a natureza que o cerca. É tão necessário que as ciências se afastem do humano para ser científico? Será que a Educação em Direitos Humanos pode contribuir no Ensino de Ciências? A educação em ciências, hoje, tem o objetivo de humanizar a sociedade? A ciência é para todos? A ciência é neutra? O currículo de Educação em Ciências no decorrer do tempo, tem auxiliado para uma ciência neutra, para todos e que humaniza?

Oliveira e Queiroz (2016) dão alguns indícios da possibilidade de conexão entre EDH e Educação em Ciências:

É fundamental ir além de discutir conteúdos curriculares a partir de uma relação entre aspectos sociais, científicos e tecnológicos, mas relacioná-los com uma leitura de mundo que compreenda a existência de desigualdades sociais e assimetrias de poder. Essa leitura de mundo nos faz entender que alguns sujeitos e grupos sociais foram marginalizados ao longo da história e, esse entendimento, permite agir. Permite empoderar os grupos minorizados e entender a conquista de direitos a partir de lutas coletivas e não como “garantias do Estado”. Permite construir uma capacidade argumentativa nos estudantes para essa luta por direitos, estimulando uma percepção das possibilidades de transformação no mundo e, por fim, resgatar a memória das violações de Direitos Humanos para que elas não voltem a acontecer. (OLIVEIRA e QUEIROZ, 2016b, p. 17)

Diante do exposto, a justificativa para esse estudo se dá pelas escassas pesquisas publicadas a respeito da articulação entre Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos, conforme descrição no capítulo dos aspectos metodológicos; pela necessidade de uma educação para a cidadania, diante de tantos casos de intolerância, racismo e preconceitos noticiados todos os dias nos diversos meios de comunicação; pela necessidade, também de indivíduos alfabetizados científica e tecnologicamente e com um olhar mais sensível às desigualdades, além de ser uma temática atual que necessita de esforços, pois estamos perdendo o respeito pelo meio ambiente e nos deixando levar pelo consumismo e pela ganância, sem pensar nas consequências que podem acontecer às gerações futuras e ter o entendimento que os pressupostos de respeito às diversidades e garantia de direitos dos Direitos Humanos abrangem, também, a área que a pesquisadora já trabalhou: a Educação Especial.

Para contextualizar a escolha do tema desse trabalho, contarei um pouco da minha história: Quando terminei o Ensino Médio, em 2002, almejava me graduar em fonoaudiologia, porém na cidade que resido não dispunha desse curso. Minha segunda opção, então, era psicologia, entretanto, esse curso era fora das possibilidades financeiras de minha família. Decidi assim, estudar pedagogia, em 2005. Foi aí que me encontrei. Eu estava exatamente onde deveria estar. Formei-me em 2007. Após começar a trabalhar na Rede Municipal de Itajubá, tive a oportunidade de conhecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalhando numa escola de bairro periférico da cidade. Para ser apta a atuar nessa sala, me especializei em Psicopedagogia Clínica e Institucional e, depois, Educação Especial e Educação Inclusiva. Após a conclusão das especializações e algum tempo atuando em AEE integrei à Equipe Multidisciplinar do Município, no qual fiquei por dois anos, saindo para assumir cargos de direção de instituições de educação infantil do município. Nesse contexto que vivi, conheci muitas histórias e vivenciei a violação de direitos básicos do ser humano, com inúmeras situações de falta de alimentação e atendimento

especializado na investigação de uma possível deficiência ou transtorno, por exemplo. Até então nunca tinha tido a experiência de estudar Educação em Direitos Humanos. A temática de Educação Especial entrou na minha formação somente após a pós-graduação. O ensino de Ciências começou a fazer parte da minha história com relacionamentos de pessoas da área na faculdade e com o Programa de Mestrado no qual estou concluindo. Com os conhecimentos adquiridos no Programa, compreendi que Educação em Ciências é tão importante, quanto às outras disciplinas, bem como sinto a minha Alfabetização Científica e Tecnológica se desenvolvendo a cada dia. A Educação em Direitos Humanos começou a fazer parte da minha formação, após a minha aprovação no Programa de Mestrado. Até então, eu não tinha a noção do quanto esse tema seria importante pra mim, pois até então, não sabia que a própria educação especial se caracterizava como ação de Direitos Humanos. Me envolvi com o tema e me identifiquei com ele. Tenho a certeza que mesmo não atuando em sala de aula, posso auxiliar os profissionais que lecionam a desenvolver uma educação em ciências de qualidade com função social, desde a Educação Infantil. Para isso, almejo conhecer com esse trabalho, como são as compreensões de professores do ensino de ciências na temática de EDH.

O mundo hoje é totalmente guiado pela tecnologia e ciência. E de acordo com Santos e Mortimer (2002, p. 111) “As sociedades modernas passaram a confiar na ciência e na tecnologia como se confia em uma divindade [...] ao considerar que todos os problemas humanos podem ser resolvidos cientificamente”. De fato, a evolução da tecnologia e da ciência trouxeram muitos avanços positivos, mas também avanços negativos, quando agride e deteriora o meio ambiente, por exemplo. As queimadas, o descarte de lixo incorretamente, a poluição do meio ambiente como um todo, o aumento do efeito estufa, o aquecimento global, o desmatamento, a perda da biodiversidade e uso de agrotóxicos, são algumas das amostras da crise que vivemos e com consequências irreversíveis com as inúmeras catástrofes anunciadas a todo o tempo. Auler e Bazzo (2001, p. 1) afirmam que “[...] nas décadas de 1960 e 1970, a degradação ambiental, bem como a vinculação do desenvolvimento científico e tecnológico à guerra [...] fizeram com que a ciência e a tecnologia (C&T) se tornassem alvo de um olhar mais crítico”. Sirvinskas (2005, p. 23) reconhece que “a crise ambiental surge entre a Idade Média e Moderna, especialmente no período da Revolução Industrial, pois começaram as agressões à natureza [...]”. A crise ambiental nos remete a pensar sobre o futuro e nos conscientizar do que pode acontecer com o planeta nos próximos anos. Junior (2004) conceitua a crise ambiental indo além do aspecto físico:

[...] quando se fala em crise ambiental, não se remetem apenas aos aspectos físico, biológico e químico das alterações do meio ambiente que vêm ocorrendo no planeta. A crise ambiental é bem mais que isso: é uma crise da civilização contemporânea; é uma crise de valores, que é cultural e espiritual. (JUNIOR, 2004, p. 296)

Assim, a questão ambiental deve ser considerada de urgência para animais, plantas e para o ser humano. Questão essa que justifica a importância desse trabalho, pois a EDH desenvolve a empatia e a consciência crítica do sujeito, que se compreende como sujeito de direitos, sentindo como parte integrante da sociedade, responsável pelo mundo em que habita e que pode e deve lutar pelos direitos e pelo bem do lugar que mora.

Além da questão ambiental, o Ensino de Ciências auxilia o aluno a se conhecer e entender as questões biológicas de seu corpo e do corpo do outro, oportunizando aprendizagem de forma integral, quando se alinha com a EDH e o respeito a tudo e todos que estão a sua volta, como aponta uma das competências específicas de ciência da natureza para o ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.” (BRASIL, 2017, p. 324)

Por isso, EDH no ensino de ciências “permite a articulação entre conteúdos científicos e valores sociais irrevogáveis, contribuindo para a formação de cidadãos do mundo” (OLIVEIRA, 2017, p. 37)

Diante das argumentações, o **objetivo geral** dessa pesquisa é identificar os elementos de compreensão dos professores de Ciências acerca da Educação em Direitos Humanos. Os **objetivos específicos** são: analisar os elementos de Educação em Direitos Humanos nos documentos curriculares (Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs) e sistematizar os elementos que dimensionam a docência na relação com Educação em Direitos Humanos.

O trabalho está dividido em nove capítulos. O primeiro capítulo é a introdução do tema, com justificativa, contextualização e objetivos. No segundo capítulo é tratada a questão dos Direitos Humanos com sua conceituação e sua trajetória histórica no mundo e no Brasil. O terceiro capítulo começa com as mesmas estruturas do segundo, conceitos e trajetória histórica no mundo e no Brasil da Educação em Direitos Humanos e, segue com a relação de EDH e os processos educativos. O quarto capítulo corresponde a EDH e Educação em Ciências e sua possível articulação nas práticas docentes. O quinto capítulo compreende ao currículo, EDH e educação em ciências. O sexto capítulo refere-se aos aspectos metodológicos e ao contexto da pesquisa. O sétimo capítulo são as análises dos documentos

curriculares para a identificação de elementos de EDH. O oitavo capítulo apresenta as análises da coleta de dados relacionando com todo o referencial estudado. E o nono capítulo apresentam as considerações finais da pesquisa.

Portanto, é necessário elucidar o atual cenário da educação frente a essa perspectiva para contribuir com o desenvolvimento de uma Educação em Direitos Humanos tendo o aluno como sujeito de direitos.

## 2 - DIREITOS HUMANOS

### 2.1 - CONCEITO DE DIREITOS HUMANOS

A palavra direito no dicionário Mini Aurélio significa: [...] “o que é justo perante a lei” [...] (FERREIRA, 2010, p. 256). Já a palavra Humanos expressa: “Relativo ao homem, ou dele próprio” [...]. (FERREIRA, 2010, p. 404). Seguindo por esse sentido, Direitos Humanos indica que é o justo para o homem. Se é justo, pode-se dizer que o homem pode lutar, participar e requerer pelo que acredita ser certo, de acordo com as leis e a justiça.

O conceito de direitos humanos possui vários entendimentos, dependendo da experiência de cada indivíduo, desde proteção de todos até “servir só para proteger bandidos”. Porém, cita as Nações Unidas em seu *site* que Direitos Humanos são aqueles “direitos inerentes ao ser humano”, ou seja, são direitos e liberdades básicas de todo e qualquer ser humano que tem suas crenças, valores, culturas diferentes e que são próprias. Piovesan (2006) escreve sobre duas visões de conceitos: para os universalistas direitos humanos advêm da dignidade humana, como valor essencial da condição humana, os relativistas relacionam o conceito ao sistema político, econômico, cultural e social que rege uma determinada sociedade. (PIOVESAN, 2006, p. 22)

O Caderno de Educação em Direitos Humanos, publicado em 2013 pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República explica que o eixo fundamental para a construção de um conceito de Direitos Humanos é a dignidade humana, olhando o desenvolvimento do potencial de uma pessoa, como um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres (BRASIL, 2013, p. 16).

Importante aqui, explicitar a diferença entre Direitos Humanos e Direitos Fundamentais. Sarlet ajuda a compreender essa diferenciação:

Em que pese sejam ambos os termos (“direitos humanos” e direitos fundamentais”) comumente utilizados como sinônimos, a explicação corriqueira e, diga-se de passagem, procedente para a distinção é de que o termo ‘direitos fundamentais’ se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão ‘direitos humanos’ guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos [...] (SARLET, 2005, p. 35-36)

O primeiro diz respeito à esfera jurídica de um determinado país, ou seja, a posituação de garantia de direitos na legislação de cada Estado. Já o segundo, diz respeito às garantias em nível internacional, a todos os seres humanos. No próximo tópico será possível compreender como aconteceu o progresso desses direitos.

## **2.2 - PERCURSO DOS DIREITOS HUMANOS**

### **2.2.1 - No mundo**

A história dos Direitos Humanos é abordada neste trabalho com o objetivo de localizar na história, tanto do mundo, quanto do Brasil, onde e como ela aparece, que como uma linha do tempo é possível perceber quais momentos houve lutas, quais momentos ocorreram violações e quais momentos de vitórias e avanços. Já que a revolução em busca dos direitos é contínua, e por si só, histórica.

A temática dos Direitos humanos é muito discutida nos dias atuais, mas tem sido proclamada há muito tempo, pelas lutas e revoluções para que o homem seja respeitado pela sua dignidade. Bobbio (2004, p. 43) defende que os Direitos Humanos são resultados de lutas históricas pela libertação e emancipação, contra os velhos poderes. Assim, um ser humano é uma pessoa de direitos só pelo fato de nascer, como aponta Rabenhorst (2016):

O que se convencionou chamar “direitos humanos” são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, por meio de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos. Direitos Humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos. (RABENHORST, 2016, p. 16).

Desde o começo da história da humanidade é possível perceber que direitos são violados e, mesmo sem perceber, são defendidos. Eles fazem parte de um processo histórico, nascendo aos poucos e é inacabado. Moraes (2002) considera que o Código de Hamurabi (1690 a. C.) vem a ser o primeiro conjunto de leis que apresenta assuntos relacionados aos direitos comuns a todos os homens, como a vida, a propriedade, a dignidade, a honra e a família. Comparato (2003), Lafer (2001) e Miranda (1991) defendem que a história do Cristianismo, faz parte da história dos Direitos Humanos, em que acreditam que sendo o ser humano imagem e semelhança de Deus, tem liberdade que ninguém pode destruir. Assim, entende-se que essa ideia mostra que todos são iguais, naturalmente sem distinção, pois “todos são um em Jesus Cristo”, como explica São Paulo Apóstolo em sua epístola aos Gálatas (GALATAS, 1993, p. 28).



Mesmo assim, somente alguns cidadãos tinham direito, de acordo com sua classe social, como exemplo de Roma, na antiguidade clássica com atos de discriminação por classes, gênero e raça. Entretanto, foi na Idade Média, como explica Ferreira Filho (1998), que os Direitos Humanos começam a ser abordados em documentos e leis, exemplificando a Magna Carta como precursora dessa temática em termos legais, que de acordo com a justificativa de Trentin (2003, p. 12), “foi o primeiro documento a ter os direitos do homem reconhecidos formalmente” criada na Inglaterra em 15 de junho de 1215, com o Rei João (João Sem-Terra), que assinou esta Carta com o objetivo de amenizar a insatisfação do povo com a cobrança de impostos, considerada alta. Comparato (2003) destaca que este foi o primeiro documento a limitar o poder do rei e, embora essa luta de direitos era da classe privilegiada, foi importante para a liberdade dos Ingleses em outras épocas.

Em 1625, Hugo Grotius, jurista holandês, apresentou uma noção de direitos que abrangia toda a humanidade: os direitos naturais. A revolução inglesa com início em 1640 e fim em 1689 limitou os poderes do rei e implantou o regime parlamentarista. Sua Declaração de Direitos, de acordo com Costa “não garantia a liberdade de culto e foi a primeira a reconhecer que os homens tinham direitos que deveriam ser protegidos.” (COSTA, 2013, p. 50)

A revolução americana aconteceu em 1775, em que 13 colônias da América do Norte lutaram pela a independência, surgindo assim os Estados Unidos da América. Segundo Costa:

A segunda Declaração de caráter revolucionário burguês nasceu no continente americano, em 12 de junho de 1776, a Declaração de Direitos da Virgínia [...] Essa declaração juntamente com a Declaração de Independência, redigida por Thomas Jefferson, em 4 de julho de 1776, limitou o poder estatal, dividindo os poderes em Legislativo, Executivo e Judiciário, estabeleceu vários direitos, inclusive os já previstos na declaração inglesa, e acrescentou a garantia de liberdade de imprensa, de expressão e religiosa. (COSTA, 2013, p. 50)

Antes da Revolução Francesa, em 1776, Thomas Jefferson; segundo Lynn Hunt em seu livro *A Invenção dos Direitos Humanos: Uma história*; escreveu:

Considerando estas verdades autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade. (HUNT, 2009, p. 13)

A revolução francesa, em 1789, foi a revolta da burguesia contra a monarquia, instalando o Estado Burguês no país. Essa revolução ficou conhecida pelas palavras liberdade, igualdade e fraternidade. De acordo com a autora, quando a Revolução Francesa começou, foi necessária uma declaração dos direitos franceses, que mesmo sem analisar todos os 24 artigos,

em 27 de agosto de 1789, a Assembleia Nacional adotou os 17 artigos já aprovados como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Nela se exclui dos cidadãos de direitos as crianças, os insanos, os prisioneiros ou os estrangeiros, aqueles sem propriedade, os escravos, os negros livres, as minorias religiosas e as mulheres por serem “incapazes ou indignos de plena participação no processo político”, sendo assim cidadãos passivos. (HUNT, 2009, p. 14 e 16)

Porém, no mesmo ano o governo francês concedeu direitos iguais aos judeus; emancipação, em 1792, aos sem propriedade; e a abolição da escravatura, em 1794 com sua definição somente em 1848 (bem antes dos Estados Unidos, que o fez em 1865). O interessante dessa época é que, depois da declaração francesa, concidentemente muitos romances surgiram com o possível intuito de desenvolver o sentimento de empatia nas pessoas e mostrar que todos são semelhantes, já que os casais apaixonados eram, geralmente de classes sociais diferentes, como cita a autora: “Sem esse processo de aprendizado a ‘igualdade’ talvez não tivesse um significado profundo e, em particular, nenhuma consequência política”. (HUNT, 2009, p. 40)

A primeira vez que a expressão Direitos Humanos foi usada aconteceu alguns meses após uma condenação à tortura e morte de um pai acusado de ter matado o filho em 1762. Voltaire, em umas das cartas que escreveu, argumenta “que a intolerância não pode ser um direito humano”. (HUNT, 2009, p. 73) A abolição da tortura se deu somente 27 anos depois. Alguns países, como a Suécia e a Áustria, já tinham abolido essa prática.

Assim, com as revoluções inglesa, americana e francesa dá-se o início para a conquista de respeito e proteção da dignidade humana, como afirma Rubio (1998):

Não se pode negar a importância das Revoluções inglesa, americana e francesa para o reconhecimento de direitos inerentes a pessoa humana, cada uma é claro contribuindo da sua maneira, sendo as duas; últimas as que influenciaram as constituições do século XIX (RUBIO, 1998, p. 82).

Pode se compreender que as declarações de 1776 e 1789 abriram uma perspectiva nova na política. Na prática, essa conquista de direitos não aconteceu, como, na teoria, deveria ser. Por exemplo, as mulheres conseguiram seu direito político de votar somente no século XIX. E mesmo com toda a luta social e a busca de direitos, cenários de desrespeito, discriminação, intolerância, opressão, exploração e desigualdades eram visíveis:

[...] se analisarmos o contexto histórico a partir do século XX, é perceptível ver as barbaridades da 1ª. Guerra Mundial e, em seguida, o Holocausto e as bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, e da 2ª. Guerra, os choques e os genocídios humanos, os

quais abalam a consciência política e governamental. Também nos anos de 1940-1970, nos países africanos e asiáticos, muitas foram as guerras localizadas na luta para a descolonização. Muitas pessoas precisaram morrer ou se privar da liberdade para que o homem pudesse ver todas as atrocidades cometidas contra a vida humana. (VANZO, 2016, p. 31)

No ano de 1907, aconteceu a II Conferência de Paz de Haia, na Holanda, cujo objetivo era evitar um conflito de tamanho mundial, o que infelizmente aconteceu em 1914, com a Primeira Guerra Mundial. Porém, nessa conferência decidiu-se pela criação da corte internacional de justiça, para analisar conflitos internacionais. Era a tentativa de garantir a paz e erradicar os conflitos.

Em 1918, os bolcheviques (maioria em russo), grupo político que acreditava que os trabalhadores deveriam governar e reivindicavam uma revolução socialista, proclamaram a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado e, em 1926, Stálin proclama uma Nova Constituição que garantia a liberdade de expressão e religião, mas, em contrapartida, mandou várias pessoas para a prisão ou morte.

Após a 1ª Guerra Mundial, em 1919 pelo Tratado de Versales, diplomatas redigiram um acordo de paz e fundaram a Liga das Nações para “manter a paz, supervisionar o desarmamento, arbitrar as disputas entre as nações e garantir os direitos para as minorias nacionais, mulheres e crianças”. (HUNT, 2009, p. 202) Porém, essa liga fracassou e não conseguiu impedir a 2ª Guerra Mundial, que causou 60 milhões de mortes, a maioria de civis e judeus.

Em 1945, Estados Unidos, União Soviética e Grã-Bretanha se uniram e criaram as Nações Unidas. Mas ainda havia rejeição para inserir os Direitos Humanos. Com muita insistência de países pequenos e movimentos sociais, o tema foi incluído, porém, de forma sucinta. Entretanto, foi criada a Comissão de Direitos Humanos que decidiu escrever uma Carta dos Direitos Humanos. Eleanor Roosevelt era a presidente da comissão. Um professor de direito da Universidade McGill, John Humphrey fez o rascunho da declaração.

Oitenta e três reuniões [...] e quase 170 emendas mais tarde, um rascunho foi sancionado para ser votado. Por fim, em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Quarenta e oito países votaram a favor, oito países do bloco soviético abstiveram-se e nenhum votou contra. (HUNT, 2009, p. 205)

Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas (ONU) objetivava a manutenção da paz entre os povos, garantindo direitos e reconhecendo todo homem como digno de igualdade desses direitos:

A Declaração Universal não reafirmava simplesmente as noções de direitos individuais do século xvni, tais como a igualdade perante a lei, a liberdade de expressão, a liberdade de religião, o direito de participar do governo, a proteção da propriedade privada e a rejeição da tortura e da punição cruel. Ela também proibia expressamente a escravidão e providenciava o sufrágio universal e igual por votação secreta. Além disso, requeria a liberdade de ir e vir, o direito a uma nacionalidade, o direito de casar e, com mais controvérsia, o direito à segurança social; o direito de trabalhar, com pagamento igual para trabalho igual, tendo por base um salário de subsistência; o direito ao descanso e ao lazer; e o direito à educação, que devia ser grátis nos níveis elementares. (HUNT, 2009, p. 206).

Bobbio (2004) analisa a Declaração como positiva para a universalidade dos valores, fortalecendo e justificando o papel de organismos transnacionais como garantidores do respeito aos direitos humanos universais:

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. [...] Com a Declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado (BOBBIO, 2004, p. 28-30).

É possível afirmar que a Declaração é o começo do processo de reconhecimento de Direitos Humanos. Seu primeiro artigo já mostra que todo ser humano é digno de viver em liberdade, com igualdade e respeito: “Todos os seres Humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, sem paginação). Ela é composta de um preâmbulo e 30 artigos que são fundamentais para todo e qualquer ser humano. É constituída em quatro partes que, segundo Menin (2003, p. 336), divididos em: direitos fundamentais (artigos I a III); direitos civis e políticos (artigos IV a XV); direitos econômicos, sociais e culturais (artigos XVI a XXVII) e os mecanismos de manutenção desses direitos (XVIII a XXX).

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças é proclamada em 1959. Foi realizado em Teerã, no ano de 1968, pelas Nações Unidas na primeira conferência de Direitos Humanos. O resultado foi um documento que continuava afirmando que os direitos humanos eram invioláveis e inalienáveis. Esse documento ia contra a discriminação de gênero e se

preocupava com o analfabetismo e se preocupava com os direitos sociais, como insiste o artigo 13 da Proclamação de Teerã:

Como os direitos humanos e liberdades fundamentais são indivisíveis, a plena realização dos direitos civis e políticos sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais é impossível. O alcance de progresso duradouro na implementação dos direitos humanos depende de políticas nacionais e internacionais saudáveis e eficazes de desenvolvimento econômico e social. (ONU, 1968, sem paginação)

Um ano depois, os Estados Unidos proclamam o Tratado denominado Convenção Americana de Direitos Humanos ou Pacto de São José da Costa Rica, com o objetivo de estabelecer os direitos fundamentais da pessoa humana. Em 1976, surge a Declaração Universal dos Direitos dos Povos, pensando na coletividade do povo, ou seja, nenhum povo deve se sujeitar a outros povos. Após a queda do Muro de Berlim, em 1989 e o fim da Guerra Fria, em 1991, os direitos humanos se assemelham à “luz no fim do túnel” compartilhados pelo mundo que, poderia então ser fundamentado pelo respeito universal pela dignidade humana. Isso se deve ao fato de que, conforme explica Alves, Organização das Nações Unidas foi revalorizada, como aquela que solucionava os conflitos, vivendo então uma época de muito trabalho acelerado. (ALVES, 2003)

A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos ou Conferência de Viena, em 1993, apresentou um documento que indica programas de proteção dos direitos humanos, com as seguintes fundamentações, de acordo com o Caderno de Educação em Direitos Humanos:

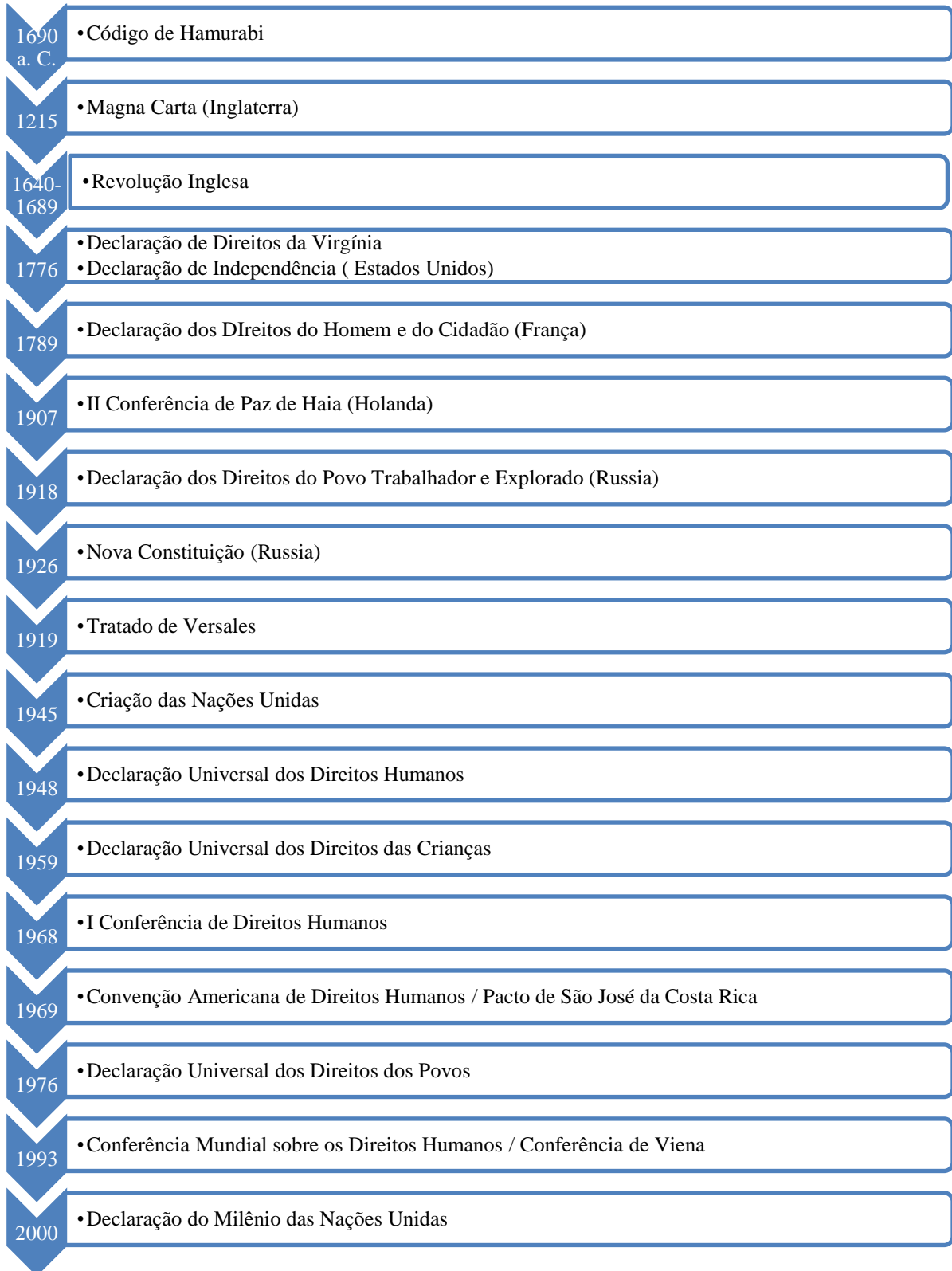
a) a universalidade dos direitos humanos; b) a legitimidade do sistema internacional de proteção aos direitos humanos; c) o direito ao desenvolvimento; d) o direito à autodeterminação; e) o estabelecimento da inter-relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 18)

Nesse sentido, a Conferência de Viena confirma a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação dos direitos civis, econômicos, sociais, culturais e, também, ambientais. Universalidade no sentido de respeito aos direitos sem exceção, independente de raça, crença, sexo, nacionalidade e convicção política. Indivisibilidade, no sentido que todos os direitos devem ser respeitados, ou seja, se um direito é violado, outros também são. Interdependência, no sentido que todos os direitos estão ligados entre si, interagindo, ou seja, um liga ao outro, como um alinhavo.

Com a chegada do novo milênio, 147 Chefes de Estado e de Governo e de 191 países elaboraram a Declaração do Milênio das Nações Unidas, em 2000, que reafirma a fé na ONU como “bases indispensáveis de um mundo mais pacífico, mais próspero e mais justo” (ONU,

2000, p. 1) demonstrando as preocupações com os direitos humanos que ainda precisavam ser concretizados.

Quadro 2.1 – Percurso dos DH no Mundo



Fonte: Autora, 2019.

Ao longo da história, principalmente nas últimas três décadas, muitos tratados, convenções, declarações, cartas, conquistas, constituições, congressos, conferências, campanhas, recomendações, pactos, programas e planos de ação e fóruns dos mais diversos temas (com relação às minorias e aos direitos violados pela intolerância) aconteceram na tentativa de valorizar os direitos humanos no mundo, bem como diminuir as atrocidades que ainda aconteciam.

Nesse sentido, Tosi (2005, p. 22) esclarece que na evolução histórica dos direitos humanos se deu em quatro gerações.

A Primeira geração é a de direitos civis e políticos. São os direitos à vida, a liberdade, a propriedade, segurança, igualdade perante a lei, ao julgamento justo e ao *habeas corpus*, à privacidade do lar, de religião, livre expressão do pensamento, liberdade de ir e vir dentro e fora do país, à asilo político, nacionalidade, direitos iguais entre homens e mulheres no casamento, sem escravidão e sem tortura.

A segunda geração é a de direitos econômicos, sociais e culturais. São os direitos a seguridade social, ao trabalho, segurança no trabalho. Salário justo e satisfatório, formação de sindicatos, ao lazer, ao descanso remunerado, proteção à maternidade, proteção da infância, educação, participação na vida cultural da sociedade e sem discriminação de salários.

A terceira geração é a de direitos a uma nova ordem internacional, sendo chamada também de solidariedade. São os direitos à paz, ao desenvolvimento, ao meio ambiente e à proteção do patrimônio comum da humanidade.

A quarta geração é

[...] uma categoria nova de direitos ainda em discussão e que se refere aos direitos das gerações futuras que criariam uma obrigação para com a nossa geração, isto é, um compromisso de deixar o mundo em que vivemos, melhor, se for possível, ou menos pior, do que o recebemos, para as gerações futuras [...] (TOSI, 2005, p. 23)

O autor também descreve que há vários aspectos (valores) dos direitos humanos que causam várias dimensões: ética – de caráter natural, acima do aspecto jurídico e que orientam as legislações; jurídica – quando se tornam tratados, convenções e protocolos internacionais, incorporados pelas constituições; econômica – satisfazendo as necessidades básicas; sociais – sociedade civil lutar para que ocorra a efetivação dos direitos, com movimentos sociais, sindicatos, associações, entre outros; histórica e social – ter a sua identidade cultural e modo de ser; política – com a implementação de políticas públicas, se tornando um:

[...] promotor do conjunto de direitos fundamentais, tanto do ponto de vista ‘negativo’, isto é, não interferindo na esfera das liberdades individuais dos cidadãos, quanto do

ponto de vista ‘positivo’, implementando políticas que garantam a efetiva realização desses direitos para todos (TOSI, 2005, p. 25)

A última dimensão e tema de nosso estudo é a educativa, em que o autor elucida que a consciência dos direitos não é de forma espontânea, que o homem deve ser educado pela sociedade e considerando esta como uma das dimensões fundamentais para que os direitos de fato aconteçam.

O Brasil, nessa evolução histórica, teve muitas lutas e participações. No próximo tópico essa linha do tempo será apresentada.

### **2.2.2 - No Brasil**

“Quando o português chegou debaixo de uma bruta chuva, vestiu o índio. Que pena! Fosse uma manhã de sol, o índio tinha despido o português.” (REDE MOBILIZADORES, 2012)

Se pensarmos na História do Brasil, desde o “descobrimento”, pode-se dizer que sempre houve violação dos direitos humanos. Os índios foram os primeiros a serem prejudicados em seus direitos em 1500. Cinquenta anos depois, os escravos africanos começam a chegar ao país, ou seja, mais violações de direitos da minoria em prol da maioria. Com a chegada dos Jesuítas, há o trabalho de evangelizar os índios e apagar a sua cultura.

Em 1824, após a Proclamação da Independência do Brasil, é decretado a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil ou Constituição Imperial. Neste documento, ficou decidido que o regime seria o monárquico, o Brasil tinha quatro poderes: Legislativo, Executivo, Judiciário e Moderador (esse último comandado pelo próprio D. Pedro I, que poderia anular qualquer decisão outros três poderes); a religião católica foi oficializada; com o direito de votar em cargos do poder legislativo, somente homens acima de 25 anos e com renda anual de 100 mil réis. Em relação aos direitos civis e políticos, na Constituição Política do Império do Brasil, pode-se destacar o Artigo 179: “A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império [...]” (NOGUEIRA, 2012, p. 85) e seus incisos descritos a seguir. Porém, é necessário explicar a citação desses incisos. Pode-se notar a diferença da escrita com a norma culta da Língua Portuguesa dos dias atuais. Então, de acordo com Pagotto (1998), esse tipo de escrita era a gramática do português clássico do modelo europeu:



I. Nenhum cidadão póde ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma cousa, senão em virtude da Lei [...] IV. Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escriptos, e publical-os pela Imprensa, sem dependencia de censura; [...] V. Ninguem póde ser perseguido por motivo de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não ofenda a Moral Publica. VI. Qualquer póde conservar-se, ou sahir do Imperio, como lhe convenha, levando consigo os seus bens, guardados os Regulamentos policiaes, e salvo o prejuízo de terceiro. VII. Todo cidadão tem em sua casa um asylo inviolável. De noite não se poderá entrar nella, senão por seu consentimento, ou para defender de incêndio, ou inundação; e de dia só será franqueada a sua entrada a sua entrada nos casos, e pela maneira, que a Lei determinar. [...] XIX. Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis. XXVI. Os inventores terão a propriedade das suas descobertas, ou das suas produções. [...] XXVII. O segredo das Cartas é inviolável. [...] XXI. A Constituição também garante os socorros públicos. XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. (NOGUEIRA, 2012, p. 85-87)

Mesmo com o poder nas mãos do rei, alguns direitos civis são garantidos para os cidadãos, enquanto outros ainda são violados. Dez anos depois, três anos após a abdicação de D. Pedro I, o Ato Adicional de 1834 faz mudanças de Regência Trina para a Regência Uma e suspendendo o Poder Moderador e o Conselho do Estado, dando mais poder a senadores e deputados das províncias. Com a Regência Una, muitas revoluções acontecem nas províncias. Em 1850, já no Segundo Reinado, a Lei Eusébio de Queiroz proíbe o tráfico de escravos para o Brasil. 21 anos depois a Lei do Ventre Livre, em 1885 a Lei dos Sexagenários, e três anos depois, a Lei Áurea que libertou, finalmente, os Escravos.

Em 1889 a República é proclamada no Brasil e dois anos depois surge a Nova Constituição, conhecida também como Constituição Republicana. Este documento estabeleceu o modelo presidencialista, o voto direto (porém somente para homens a partir de 21 anos e não secreto), dando autonomia para os Estados criarem suas leis (de acordo com a constituição), separando Estado de Religião (Estado Laico) e mantendo os direitos de segurança individual, liberdade e propriedade da Constituição anterior, na Ementa Constitucional de 1926. Com a Lei 3.071/1916 surge o Código Civil descrevendo os direitos e deveres dos cidadãos. Vale lembrar que nas duas primeiras constituições, 1824 e 1891, as palavras mulher, índio e negro não são citadas uma única vez, ao longo do texto.

A Constituição de 1934 foi a esperança de melhoria para os brasileiros. O artigo 108 “São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei” (POLETTI, 2012, p. 128) é um ganho nos direitos políticos das mulheres, porém somente aquelas que exerciam cargos remunerados de funções públicas tinham esse direito. Dos Direitos e das Garantia Individuais, o parágrafo 1º do artigo 113 decreta que “Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de

nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou idéas políticas” (POLETTI, 2012, p. 130).

O artigo 121 abrange uma grande conquista nos direitos dos trabalhadores. Nas alíneas a à j delibera a proibição da diferença de salário para uma mesma função, por motivo de idade, religião, sexo, nacionalidade ou estado civil; salário mínimo que satisfaça as necessidades do trabalhador; carga horária de oito horas diárias; proibição de trabalho à menores de 14 anos, trabalho noturno para menores de 16 e insalubres para menores de 18 e mulheres; repouso, preferencialmente aos domingos; férias anuais remuneradas, indenização para o trabalhador dispensado sem justa causa, assistência médica e sanitária ao trabalhador e a gestante, com a atual licença maternidade, por invalidez, acidentes de trabalho ou morte; regulamentação de todas as profissões; e reconhecimento das convenções coletivas de trabalho. No artigo seguinte é instituída a Justiça do Trabalho. (POLETTI, 2012, p. 134)

Na questão de Educação e Cultura, mais conquistas. No artigo 149 pronuncia que: “A educação é direitos de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos [...] de modo que possibilite eficientes factores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva [...] a consciência da solidariedade humana” (POLETTI, 2012, p. 138). Neste sentido, o ensino primário integral e de frequência obrigatória se tornam gratuitas, inclusive para os adultos, com tendência ao próximo nível de ensino também o ser. O ensino religioso, no artigo 153, se transforma em facultativo, respeitando os princípios religiosos de cada aluno.

Já no Estado Novo, em 1942, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) é instituída. Em 1946, depois de sua queda, é promulgada a Constituição de 1946 que pode ser compreendido como o primeiro momento de uma efetiva democracia representativa que se estende até o golpe de 1964. O documento institui o voto secreto (artigo 134); a extensão do voto para todas as mulheres (artigo 133); inclusão de incisos no artigo 157 sobre a legislação do trabalho: “III – Salário do trabalho noturno superior ao diurno, IV – participação obrigatória e direta do trabalhador nos lucros da empresa [...], VIII – higiene e segurança do trabalho e XV – assistência aos desempregados” (BALEEIRO, 2012, p. 86-87); e o direito à greve (artigo 158). No âmbito da educação o artigo 168, em seu inciso III declara que as empresas com mais de 100 funcionários são obrigadas a oferecer ensino primário gratuito para seus servidores e filhos.

Desde o Segundo reinado, guerras e lutas pelos direitos continuam, a partir da Proclamação da República, guerras, revoluções e greves se destacam, mas um ano antes do Golpe de 1964 as lutas se firmaram, bem como a intervenção dos militares com Atos Institucionais e o próprio golpe. Surge então, um período de censura, casos de tortura,

assassinatos, exílios e direitos civis e políticos restringidos. O governo, de acordo com Cittadino e Silveira, era necessário perseguir e denunciar o chamado “inimigo interno”:

Assim, imediatamente após o golpe, iniciaram-se as “operações limpeza”, voltadas para a busca e apreensão dos agentes inimigos. As prisões sucederam-se em larga escala, promovidas, sobretudo, pelas operações “arrastão” e “pente fino”, atingindo não só os militantes de esquerda, bem como qualquer indivíduo suspeito de “atividades subversivas”. Os inquéritos policial-militares (IPMs) foram instalados nas diversas instituições públicas, atingindo não apenas civis como militares. Buscou-se, através da instalação de um amplo processo repressivo, a desestruturação do Estado populista e a desmobilização da sociedade civil. Assim, lideranças políticas vinculadas às propostas nacionalistas e de esquerda, que tiveram atuação importante no período que antecedeu o golpe, tiveram seus direitos políticos cassados por 10 anos (só no ano de 1964, 50 parlamentares tiveram seus mandatos políticos cassados); sindicatos sofreram intervenção, instituições como a UNE e o CGT foram fechadas, Universidades foram invadidas e professores, perseguidos, as Ligas Camponesas foram desmanteladas [...] (CITTADINO E SILVEIRA, 2005, p. 156-157)

Em 1967, uma nova constituição, elaborada por militares é sancionada, tentando dar aparência de normalidade constitucional numa ditadura militar. Assim, partidos políticos foram excluídos, as eleições passaram a ser indiretas, restabelecimento de pena de morte para crimes de segurança nacional, sem direito a greve e diminuindo a liberdade de expressão. Com o AI – 5, os direitos que ainda restavam, foram eliminados. O presidente detém todo o poder, o que o permite cassar, demitir e punir sem acompanhamento judicial. Ele, então, pode no artigo 4º “suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais” (BRASIL, 1968, sem paginação).

Nesse sentido, o cassado não teria o privilégio de foro, não poderia votar e ser votado, não exerceria atividades ou manifestações de natureza política. Teria também, caso necessário, a sua liberdade vigiada, proibição de frequentar lugares determinados e um domicílio definido. A censura e a tortura, a partir daí, eram ações comuns dos agentes de governo. Era, portanto, a carta branca para a perseguição e repressão para quem fosse contra o governo. Esse Ato foi incorporado na Constituição em 1969. E mesmo com toda essa repressão, setores da oposição realizam inúmeros protestos contra a ditadura e suas atrocidades, entre elas as greves em Osasco (SP) e Contagem (MG), estimulando o movimento sindical e a volta da União Nacional dos Estudantes (UNE) clandestinamente com passeatas e comícios em grandes centros.

Porém, Cittadino e Silveira, discorrem que nos direitos sociais, o regime militar criou o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) “unificando o sistema previdenciário do país” (2005, p. 158); criou também o Fundo de Assistência Rural (FUNRURAL) que as autoras compreendem que:

Muito embora esta tenha sido uma medida tomada pelo governo para garantir a continuidade da supressão dos confrontos sociais no campo e para angariar apoio, legitimidade e votos junto a este setor social, é indiscutível que, finalmente, direitos como aposentadoria, pensão e assistência médica foram estendidos aos trabalhadores rurais, párias seculares da proteção social. (CITTADINO E SILVEIRA, 2005, p. 158-159)

Segundo as autoras, outros dois órgãos foram criados: o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), na tentativa de universalizar o acesso à saúde; o Banco Nacional de Habitação (BNH) e o Plano Nacional de Habitação, que visava o financiamento da casa própria para as pessoas de baixa renda. No entanto, esses programas não tiveram o alcance social que deveria.

Dentre muitas mortes por tortura e atentados desde 1969, em 1972 é criada a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, por Dom Paulo Evaristo Arns, arcebispo da Cúria Metropolitana de São Paulo que denunciava as violações de direitos. Nessa época, há muito a Igreja Católica era considerada inimiga do Governo. Nesse ano também a Anistia Internacional, movimento global de ações e campanhas de proteção de direitos humanos e, na época, proibido de ser mencionado no Brasil, publica um relatório sobre a tortura. Em 1974 aconteceu a V Conferência Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), no Rio de Janeiro, sobre Direitos Humanos.

As mortes, várias dadas como desaparecimento ou suicídio continuaram acontecendo; as bombas em lugares estratégicos começaram a ser colocadas; as proibições de publicações da mídia, inclusive sobre a violação dos direitos ficaram mais evidentes, bem como as prisões; mas em contrapartida as lutas pelos direitos se intensificavam, com greves de metalúrgicos, manifestações e passeatas de estudantes, manifestos de jornalistas e professores. Em 1978, acontece o I Congresso Nacional pela Anistia em São Paulo. O AI-5 é revogado neste mesmo ano, juntamente com outros atos da ditadura. Começa então o período, caracterizado por Cittadino e Silveira, como o “processo de superação do regime militar e de retorno lento e gradual em direção à democracia” (2005, p. 159).

Assim, em 1979, houve a criação de novos partidos políticos; sanção da Lei da Anistia (Lei Federal 6.683), com volta de exilados ao Brasil e recuperação de direitos políticos, mais greves e manifestações. Já no início da década de 80, além de assassinatos e atos em prol dos direitos humanos, funda-se o Centro de defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese de São Paulo; a aprovação de eleições diretas para governadores; fundação do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), e o I Encontro Nacional desse movimento em Petrópolis (RJ),

em 1982, o II em 1983, em Taboão da Serra (SP), o III no ano de 1984, em Vitória (ES), o IV, no ano de 1986, em Olinda (PE) e o V em Goiânia, em 1988; o Movimento da população pelas Diretas Já, depois que a proposta de Emenda Constitucional para eleições diretas para presidente, em 1983, do deputado Dante de Oliveira apresentada no Congresso Nacional é negada, acontece em todo o país. Em 1984, a Câmara dos Deputados aprova o novo texto do Código Civil que abrange a igualdade de gênero. Em 1985, o Congresso aprova a Emenda para eleições diretas para presidente e estende o voto para os analfabetos; criação da Delegacia da Mulher, em São Paulo; fundação do grupo Tortura Nunca Mais.

O I Encontro Inter-Regional do MNDH acontece em 1987, em Viçosa. Em 1988, uma nova constituição é promulgada: a “Constituição Cidadã”, que reafirmava os direitos excluídos pela ditadura e é a demonstração dos anseios da sociedade de um país mais igualitário, democrático e de liberdade no que se tratava de direitos sociais, civis e políticos. Costa afirma que “Essa nova Constituição é um marco para a democracia brasileira, pois inaugurou os aspectos fundamentais para o exercício da cidadania, os objetivos fundamentais de um Estado e a concepção de dignidade humana.” (COSTA, 2013, p. 65). Tácito, em seu livro 1988, analisa o texto e declara que nas questões de direitos fundamentais, a Constituição de 1988 mantém as diretrizes das constituições anteriores e as amplia.

Os direitos individuais e coletivos estão enunciados no art. 5o, em setenta e sete incisos e em dois parágrafos. Em confronto com a Constituição anterior (a de 1967, emendada em 1969), na qual a Declaração de Direitos correspondia a trinta e seis parágrafos, teria havido aparentemente um alargamento de direitos fundamentais. Em verdade, os direitos e liberdades são praticamente os mesmos, com desdobramentos e particularismos que visam a coibir abusos de direito. De outra parte, diversas garantias e direitos que tradicionalmente figuram no direito comum passam a ter status constitucional. [...] Entre os objetivos fundamentais da República (art. 3o) inscreve-se o de construir uma sociedade livre, justa e solidária, erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, devendo a lei punir atos atentatórios a esses valores (TÁCITO, 2012, p. 22)

No mesmo texto, é determinado que o Código de Defesa do Consumidor seja elaborado. Nos direitos sociais dos trabalhadores e políticos, o autor afirma que:

Os direitos sociais constituem objeto de capítulo especial. [...] se definem a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência dos desamparados. [...] O artigo 7o enumera, em trinta e quatro itens, os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, reproduzindo e, em certos casos, acrescentando os princípios e normas da legislação do trabalho. A associação profissional ou sindical é regulada no artigo 8o, mantida a garantia da liberdade e da unidade sindical e da representação, pelo sindicato, de direitos e interesses coletivos ou individuais da categoria. O direito de greve está expressamente

assegurado, cabendo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo, devendo a lei definir sua incidência sobre serviços ou atividades essenciais e a punição dos abusos. [...] Entre os direitos políticos, o exercício da soberania popular traduz-se no sufrágio universal e no voto direto, secreto e igual. Mais ainda, a soberania exprimir-se-á mediante o plebiscito e o referendo, assim como pela iniciativa popular de projetos de lei, tal como previsto no processo legislativo. O alistamento eleitoral e o voto são obrigatórios para os maiores de dezoito anos e facultativos para os analfabetos, os maiores de setenta anos e os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos. (TÁCITO, 2012, p. 23)

No âmbito da saúde, a constituição considera que é direito de todos e dever do Estado, com acesso igualitário e universal. A educação também é um dever do Estado e direito de todos, e o seu objetivo é o alcance do pleno desenvolvimento da pessoa, preparando para a cidadania e qualificando para o trabalho:

O ensino terá como princípios básicos a igualdade nas condições de acesso e permanência na escola e a liberdade de ensinar, aprender e divulgar o conhecimento. O ensino público e a iniciativa privada compartilham a missão educacional, assegurada a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. Porém, os recursos públicos serão destinados, salvo limitadas exceções, ao custeio do ensino público. O ensino fundamental, prestado pelo Estado, deverá ser obrigatório e gratuito, constituindo direito público subjetivo. A prioridade do ensino fundamental e do pré-escolar, que se impõe aos municípios, tem direta correlação com a diretriz de erradicação do analfabetismo, que é enfaticamente proclamada na Constituição. (TÁCITO, 2012, p. 28)

Afirma que o magistério deve ser valorizado; a garantia dos direitos e acesso à cultura; assegura a utilização da língua materna pelos indígenas. Em relação a Ciência e Tecnologia, o autor esclarece, que:

[...] a Constituição de 1988 abre caminho afirmando o valor da ciência pura e aplicada, atribuindo à pesquisa científica o tratamento prioritário do Estado, visando ao bem público e ao progresso do conhecimento. A formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia deverá merecer apoio do Estado, com estímulo à contribuição das empresas, destacando-se a importância de financiamento público às atividades universitárias de pesquisa e de extensão. A destinação da pesquisa tecnológica deverá ter como finalidade preponderante a solução dos problemas brasileiros e o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional. (TÁCITO, 2012, p. 31)

Os meios de comunicação devem dar preferência à programas educativos, artísticos, culturais e de informação. O meio ambiente tem atenção a sua preservação e defesa, como dever do Estado, para que todos tenham e essencial à vida. Para finalizar esse documento, há a atenção à família, a criança, ao idoso e ao índio, como cidadãos de direito que merecem cuidado, amparo e proteção.

Um ano depois da Constituição Cidadã, acontecem as eleições diretas e o II Encontro Inter-Regional do MNDH. Em 1990, são instituídos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a Convenção sobre os Direitos da Criança; e acontece o VI Encontro do MNDH em Vargem Grande (SP). Em 1991 é fundada a Associação Juízes para a Democracia; é criado o Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, bem como o Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa Humana, em São Paulo. Acontece também, nesse ano o III Encontro Inter-Regional do MNDH. Os pactos internacionais complementares à Declaração de Direitos do Homem (1948) e Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) da ONU são ratificados pelo Decreto 592 de 6 de julho de 1992 pelo Brasil. Nesse ano a população sai as ruas para pedir o impeachment de Collor (presidente na época que renunciou no mesmo ano) e acontece o VII Encontro Nacional do MNDH em Brasília (DF). Em 1993, Hebert de Souza (Betinho) inaugura a Ação da Cidadania contra a Miséria e pela Vida. No ano de 1995, é criada a Comissão Permanente de Direitos Humanos na Câmara Federal e ratificada a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Em 1996 é lançado o Plano Nacional de Direitos Humanos, e conseqüentemente, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 1) e a I Conferência Nacional de Direitos Humanos é realizada. Um ano depois, é criada a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, no Ministério da Justiça; o Programa Estadual de Direitos Humanos em São Paulo; e ocorre a II Conferência Nacional de Direitos Humanos. A III, IV, V, VI, VII, VIII, IX e X edições desta conferência são realizadas nos oito anos seguintes. No ano de 2002, O Brasil promulga, pelo Decreto nº 4.377, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e a segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 2). Em 2003, já no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, são criados os Estatutos da Igualdade Racial, do Idoso e do Torcedor e no ano seguinte, o Estatuto do Desarmamento é lançado. Em 2004 é promulgada as Diretrizes Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. 2006 se destaca pela Lei Maria da Penha, de proteção às mulheres. Em 2010, o Programa Nacional de Direitos Humanos, versão 3 (PNDH – 3) é aprovado e em 2017 é criado o Ministério dos Direitos Humanos.

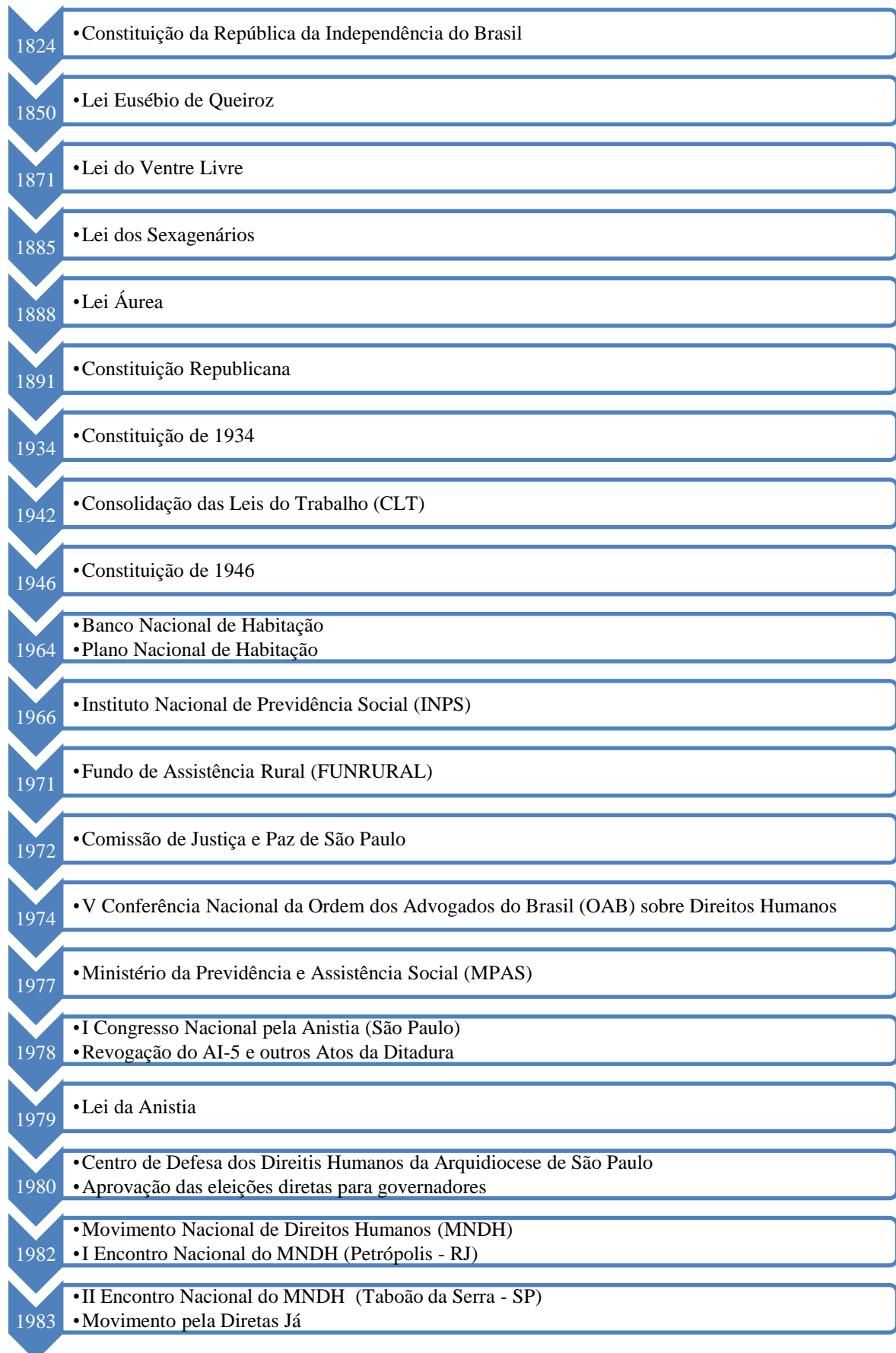
Neste percurso histórico é possível compreender que muitos direitos foram violados, mas muitos foram conquistados. As lutas pelo direito de ter direitos se caracterizam pela luta em prol da dignidade humana, pelo simples fato de nascer humano. Porém, não estamos ainda numa sociedade justa e igualitária. O salto foi qualitativo, mas insuficiente. Cenários de violência, pobreza extrema, desigualdade social, feminicídio, preconceito, racismo, xenofobia, desemprego, homofobia, entre outros, são frequentes nos dias atuais.

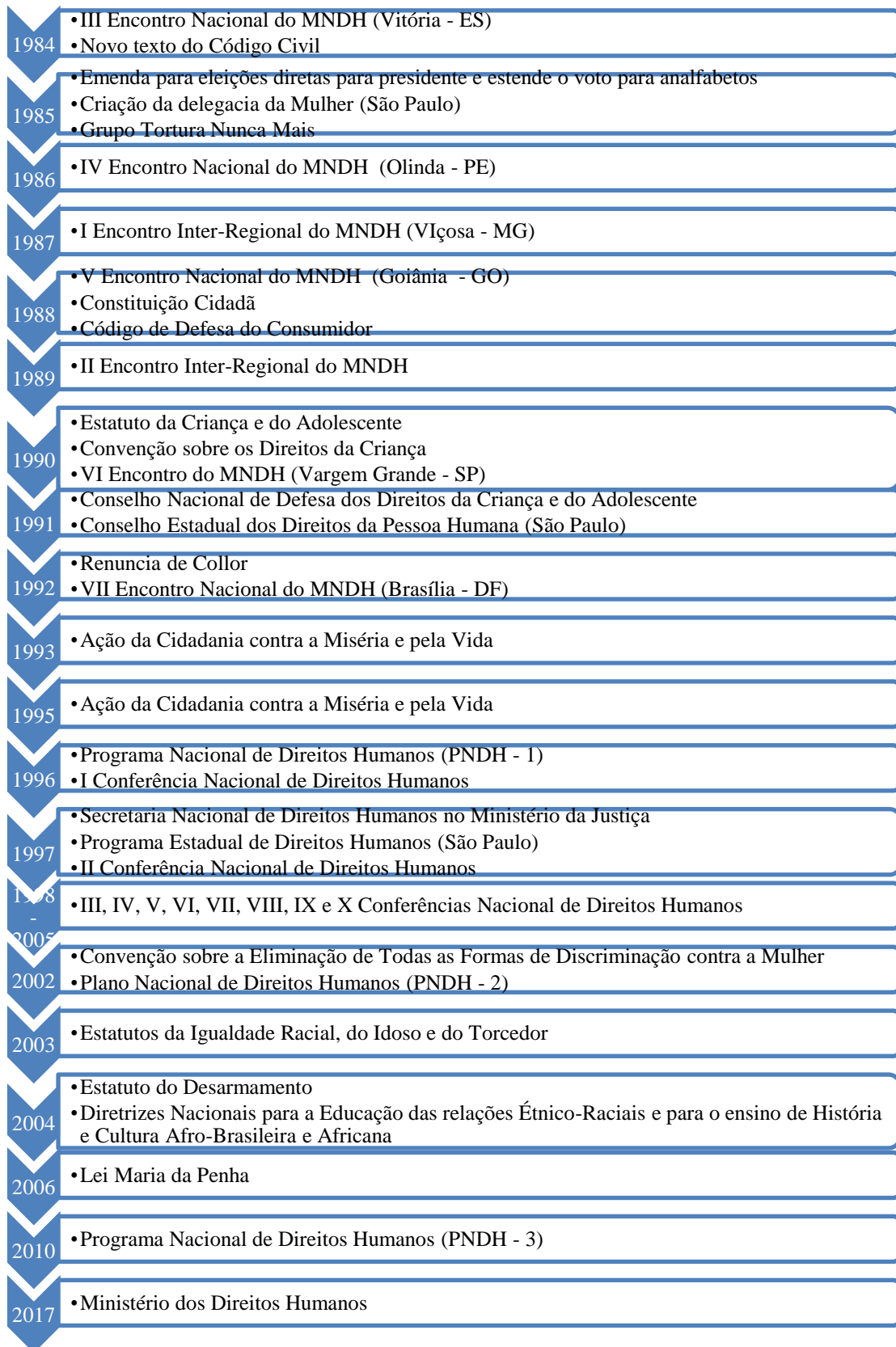
Apesar de ter ratificado a maioria dos instrumentos globais e regionais de proteção dos direitos humanos, e apesar da extensa redistribuição realizada nos últimos anos, o Brasil continua sendo um dos países com elevada desigualdade e grande contingente de pessoas pobres. Diante dessa realidade, o direito de conquistar direitos é legítimo e só poderá ser realizado na medida em que as pessoas conheçam seus direitos e saibam exigir do Estado. (BRASIL, 2013, p. 22)

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos, assunto do próximo capítulo, tem a tarefa de ensinar que todos são sujeitos de direitos e que podem e devem lutar por eles. A EDH é então, estratégica num Estado Democrático de Direitos.



Quadro 2.2 – Percurso dos DH no Brasil





## **3 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

### **3.1 – CONCEITO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

De acordo com o dicionário Mini Aurélio, a palavra Educação significa: “Ato ou efeito de educar (-se); processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano; civilidade, polidez [...]” (FERREIRA, 2010, p. 271)

Porém, antes de conceituar Educação em Direitos Humanos, faz-se necessário conceituar Educação no sentido de humanizar, conceito esse que se articula com o tema dessa pesquisa.

Alencar (2002) acredita que educar seja “[...] acumular saber para humanizá-lo, distribuí-lo e dar-lhe um sentido ético, isto é, solidário, cuidadosos com a dignidade do ser humano e do mundo [...] é ensinar a olhar para fora e para dentro.” E ainda: “É edificação assentada nos pilares da originalidade, da cooperação e erguida com o cimento da solidariedade”. (ALENCAR, 2002, p. 100 e 103). Assim, o professor humanista torna possível que o aluno compreenda e seja consciente de quem é um sujeito criativo, produtivo e de importância para a sociedade e suas transformações.

O conceito de Educação em Direitos Humanos significa desenvolver a capacidade do indivíduo de compreender que pode e deve lutar pelos seus direitos, pelo que é justo, que são inerentes e que faz parte da dignidade humana. A educação então, “é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos” (BRASIL, 2013, p. 26)

O documento A/52/469/Supl. 1 de 20 de outubro de 1997, das Diretrizes para a elaboração de planos nacionais de ação para a Educação na esfera dos Direitos Humanos, da ONU, conceitua Educação em Direitos Humanos como:

Esforços de treinamento, disseminação e informação com vistas à criação de uma cultura universal de direitos humanos por meio da transferência de conhecimentos e habilidades, assim como da formação de atitudes dirigidas: (a) ao fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; (b) ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de dignidade; (c) à promoção do entendimento, da tolerância, da igualdade de gênero e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade

livre; (e) ao fomento às atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (NAÇÕES UNIDAS, 1997, sem paginação)

Como Plano de ação se propõe um Programa Mundial para educação em direitos humanos. Primeira Etapa, afirma que:

As atividades de educação em direitos humanos devem transmitir os princípios fundamentais dos direitos humanos, como a igualdade e a não discriminação e, ao mesmo tempo, consolidar a sua interdependência, indivisibilidade e universalidade. (NAÇÕES UNIDAS. UNESCO, ESCRITÓRIO DO ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS, 2006, p. 1)

Nesse sentido, é importante conhecer e compreender o percurso da EDH no mundo, para que as ações propostas sejam interpretadas e depois, na análise das entrevistas, identificadas nas práticas declaradas pelos entrevistados.

## **3.2 - PERCURSO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

### **3.2.1 – No mundo**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos oficializa a importância da Educação em seu artigo 26º ao considerar que todo ser humano tem direito à educação, gratuita e obrigatória (graus elementares e fundamentais), que a instrução técnico-profissional e superior serão acessíveis e completa:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948, sem paginação)

A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, aprovada em 1948, na IX Conferência Internacional Americana, em Bogotá, descreve em seu artigo 12º que a educação é direito de toda pessoa e:

[...] que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana [...] que por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade [...] compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos [...] (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 1948, sem paginação)

Na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris, no ano de 1960, foi adotada a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino que declara a proibição da desigualdade de tratamento no domínio de educação, com qualidade de ensino igual para todos e deverá ser orientada para o desenvolvimento da personalidade humana, reforçando o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; não sendo considerado discriminação os ensinamentos separados de gêneros, ordem religiosa e linguística e ensinamentos privados. (UNESCO, 1960, sem paginação)

No Pacto Internacional dos Direitos Econômicos e Sociais de 1966, a educação para a tolerância e amizade entre as nações, em todos os grupos e a promoção da manutenção da paz entre os povos foi enfatizada para que todos participassem da sociedade.

A Recomendação da Educação para a Cooperação Internacional de 1974, da UNESCO, que prevê os objetivos da educação e valores que se deve pautar o ensino. Quatro anos depois, aconteceu o Congresso Internacional sobre Ensino de Direitos Humanos, em Viena. 1990 foi o ano da Declaração Mundial sobre Educação para todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em que a finalidade foi um plano de ação para atender as necessidades básicas de aprendizagem.

Em 1993, a Declaração de Viena inseriu a Educação em Direitos Humanos nas ações, cobrando do Estado essa responsabilidade, para o respeito e manutenção aos Direitos:

O Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia, realizado pela ONU em março de 1993, instituiu o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, que foi referendado na Conferência Mundial de Viena de 1993, visando promover, estimular e orientar compromissos em prol da educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana. O programa de Viena chamou a atenção para: a erradicação do analfabetismo, a inclusão de direitos humanos nos currículos de todas as instituições de ensino formal e não-formal, além da inclusão dos conteúdos da paz, da democracia e da justiça social e a Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos. (ZENAIDE, 2008, p. 15).

Portanto, de acordo com o Caderno de Educação em Direitos Humanos.

A Declaração do Programa de Ação de Viena, em 1993, em seus Artigos 78 a 82, recomenda que a Educação em Direitos Humanos seja essencial nos programas de formação e informação no sentido de promover ações estáveis e harmoniosas na sociedade. Esse documento enfatiza a inclusão de temas pertinentes ao respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais tais como: a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social. (BRASIL, 2013, p. 28)

A Declaração recomenda em seu artigo 82 uma década para a Educação em Direitos Humanos. De fato, um ano depois, as Nações Unidas proclamam a Década das Nações Unidas

para a EDH, compreendendo os anos de 1995 à 2004, e que segundo Ugarte, orientava promover “esforços de treinamento, disseminação e informação, direcionados à construção de uma cultura universal dos direitos humanos”. (2004, p. 245). Assim, o plano:

[...] defende a necessidade de um plano de ação para Educação em Direitos Humanos no sentido de cooperar na missão dos Governos em cumprir os acordos assumidos com relação à Educação em Direitos Humanos no âmbito da política internacional de direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 29)

A Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia foi escrita em 1994, na Conferência Internacional sobre Educação e aprovada em 1995 na Conferência Geral da UNESCO, em Paris, com o objetivo de sugerir diretrizes básicas para estratégias, legislações e planos de ação para a Educação para a paz, os direitos humanos e a democracia.

Em 1997, as Diretrizes para a elaboração de planos nacionais de ação para a Educação na esfera dos Direitos Humanos, foram consideradas o marco da década da EDH, pelas Nações Unidas. O compromisso de Dakar, documento assinado no Fórum Mundial de Educação em Dakar (Senegal) em 2000, firmou o compromisso dos Países-Membros da UNESCO de assegurar que objetivos e metas da Educação para Todos fossem alcançados e mantidos, transformando em políticas públicas. Nesse mesmo ano, a ONU, juntamente com 191 países estabeleceram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio para reduzir a pobreza extrema e, uma delas, é oferecer educação básica de qualidade para todos.

No ano de 2002, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos elaborou o Plano de ação Internacional a fim de alcançar os objetivos da Década da EDH, avaliando as práticas, definindo estratégias, criando e reforçando programas existentes, auxiliando na elaboração de materiais didáticos de DH e promovendo a divulgação da DUDH. Para os Estados, o Plano recomenda criação de Comitês de EDH, para que as ações fossem efetivadas.

No ano de 2005, a ONU, a UNESCO e o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos formularam o Plano de Ação do Programa Mundial para a educação em Direitos Humanos com o objetivo de promover a aplicação de programas em EDH em todos os setores: ensino primário e secundário na primeira etapa (2005-2009); e ensino superior e à formação de professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares, na segunda etapa (2010-2014).

Em 2011, na cidade de Durban (África do Sul), aconteceu a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância, em que indicou para os Estados:

[...] o compromisso com a luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlatada, a implementação de programas culturais e educacionais que incluam componentes antidiscriminatórios e anti-racistas, a realização de campanhas públicas de informação, programas de educação em direitos humanos para todos os níveis de ensino, produção de material didático e programas de educação pública formal e informal que promovam a diversidade cultural e religiosa e a implementação de políticas de promoção da igualdade de oportunidades. (ZENAIDE, 2008, p. 17)

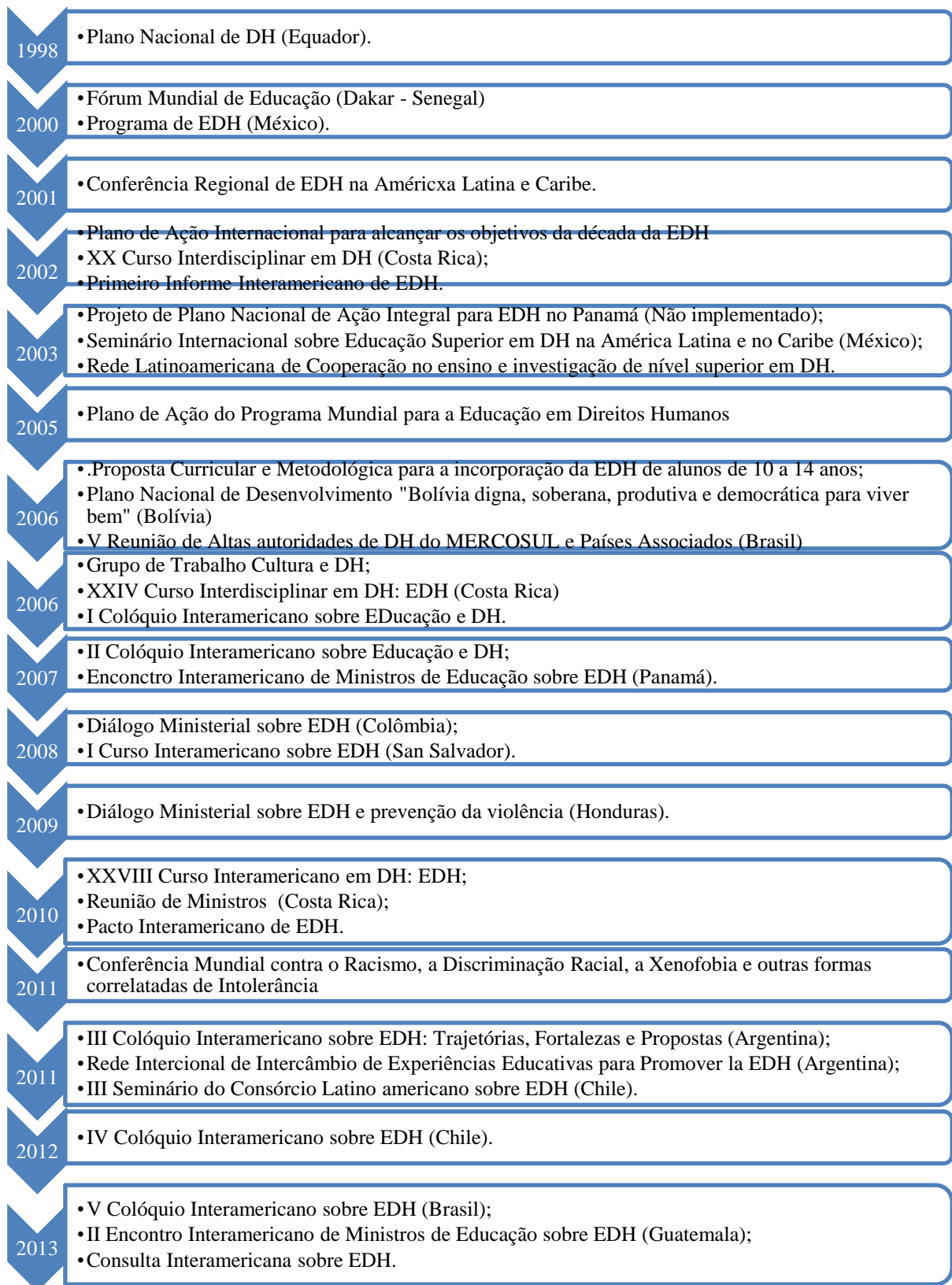
Na América Latina, os cenários de ditadura militar desencadearam a luta dos movimentos populares para a defesa dos direitos humanos e justiça social, e conseqüentemente, em educação em direitos humanos. Zenaide (2016) destaca que o direito à resistência foi o fundador da Educação em Direitos Humanos na América Latina, no período de transição democrática. Nesse sentido, a EDH nasce da resistência ao autoritarismo e da vontade de redemocratizar a sociedade. Sacavino (2008) destaca que, na evolução da educação em/para direitos humanos nas diferentes décadas, podem ser identificados três períodos: resistência à Ditadura na década de 80; redemocratização na primeira metade da década de 90; e na segunda metade desta década, a institucionalização da EDH, ou seja, a sua entrada na escola formal.

É possível compreender que os avanços da EDH são paulatinos com a criação de institutos, conselhos e ONG's; elaboração de projetos de EDH e informes; realização de conferências, reuniões, colóquios, encontros, cursos e seminários; lançamento de planos nacionais, programas, pactos e propostas curriculares de EDH entre autoridades de países diversos do mundo e da América Latina que ampliou a consciência e estabeleceu ações concretas para uma efetiva EDH. O próximo tópico será explicitado o percurso da EDH no Brasil.

Quadro 3.1 – Percurso da EDH no Mundo







### 3.2.2 – No Brasil

No Brasil, a questão da Educação em Direitos Humanos não foi citada nas duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (4.024/61 e 5.692/71). A EDH só teve início nos anos 80 pelas organizações populares, universidades e igreja católica se materializando com a Constituição de 1988, em que a Educação é confirmada um direito do cidadão.

A Educação em Direitos Humanos no Brasil assim como na América Latina surgiu no contexto das lutas sociais e populares como estratégia de resistência cultural às violações aos direitos humanos e como fundamentos para o processo emancipador de conquista e criação de direitos. (ZENAIDE, 2008, p. 19)

Assim, a educação em si deve ser um “instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia.” (BRASIL, 2013, p. 11).

Nos anos de 1994 e 1995, é realizado na Universidade Federal da Paraíba o primeiro Curso de Especialização em Direitos Humanos no Brasil.

Em 1996, ano importante de muitas mudanças para a educação e para a EDH, tem os seguintes destaques: é promulgada a LDB 9.396/96 que no seu artigo 2º declara: “A educação, [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, sem paginação). A LDB 9.394/96 substituiu a LDB 4.692/71 e trouxe avanços para a educação brasileira. Sua discussão teve início em 1988, após a Constituição Cidadã e aprovada diante o texto do senador Darcy Ribeiro. Desde a sua promulgação, o documentos teve alterações e inclusões de artigos. O documento aborda a educação; seus princípios e fins; direitos e deveres; a organização, níveis e modalidades; dos profissionais; dos recursos financeiros; e das disposições gerais e transitórias.

O Decreto 1.904, lança em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos I, que contém o Eixo Educação para uma Cultura dos Direitos Humanos, com metas a curto e médio prazo, que, como explica Náder: “educação como direito-fim e como direito-meio [...] O conteúdo do PNDH abrangido nesse eixo antecipa, ainda que implicitamente, a necessidade de um planejamento mais específico das ações educacionais voltadas aos DH”. (NADER, 2016, p. 130); e é criada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH) com

a finalidade de “reunir em atividades conjuntas pessoas e entidades que desenvolvam experiências nessa temática em diferentes partes do Brasil” (BRASIL, 2013, p. 30).

Em 1997, é lançado o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que são uma referência curricular para orientar o trabalho do professor e buscar qualidade na educação, respeitando as diferentes culturas e realidades de cada escola:

[...] configuram uma referência nacional em que são apontados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permeiam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas a o que e como avaliar. Assim, além de conter uma exposição sobre seus fundamentos, contém os diferentes elementos curriculares — tais como Caracterização das Áreas, Objetivos, Organização dos Conteúdos, Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas —, efetivando uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 29)

Os PCNs são apresentados em áreas e temas transversais e se configuram, então, como um instrumento que trabalha com as questões dos DH na escola, o que será analisado em outro tópico desta pesquisa, nos Temas Transversais.

Ainda em 1997, houve a criação da Secretaria Nacional dos DH do Ministério da Justiça (transformada em Secretaria de Estado em DH, em 1999) e a realização do I Congresso Brasileiro de EDH e Cidadania, na Faculdade de Direito da USP (São Paulo), pelo RBEDH. Em 1999, pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, decreta a Política Nacional de Educação Ambiental.

Em 2000, MEC e SEDH lançam o Programa Paz nas Escolas e, acontece também a criação do Fórum Nacional de EDH, em Brasília. Um ano depois, é lançado o Plano Nacional de Educação, pela Lei nº 10.172/2001. Dois anos depois, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pela Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e o PNDH – 2 que substitui e complementa o primeiro, sendo composto por propostas de ações que o governo deve realizar:

Sua organização temática é significativamente distinta daquela contida no texto do PNDH: nele, aparece, novamente, a questão da educação como direito-fim, embora separada da vertente cultural, a qual se faz presente associada ao lazer; e a dimensão da educação como direito-meio fica diluída nos âmbitos dos diversos outros direitos específicos, na qualidade de instrumentos/ mecanismos para a sua promoção. No PNDH II, ainda, a abordagem explícita da necessidade de um planejamento próprio das ações educativas em DH não é feita, embora o conjunto proposto induza, quase imponha, esse referido planejamento. (NADER, 2016, p. 130)

No ano seguinte, é criada a Secretaria Especial dos DH (SEDH): que cria o Comitê Nacional de EDH, juntamente com o MEC lançam o Programa “Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade”, bem como o “Programa Nacional de Extensão Universitária (PROEXT)”; a criação da Associação Nacional de Direitos Humanos: Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), que todos os anos realiza encontros; a criação, pela SEDH, da Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos; o MEC insere os DH nos Programas “Escola Aberta”, “Escola que Protege” e “Mais Educação”; as Universidades de São Paulo (USP), Federal do Paraíba (UFPB) e Federal do Pará (UFPA) criam a área de DH nos Programas de Pós Graduação de Direito; e a criação da Coordenação de Educação em Direitos Humanos. O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei Federal 10.436/2002 da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é publicado em 2005. Em 2006, é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), pelo Comitê Nacional de EDH, que segundo Nader:

[...] é formulado um conjunto de linhas gerais de ação relativos a: desenvolvimento normativo e institucional, produção de informação e conhecimento, realização de parcerias e intercâmbios internacionais, produção e divulgação de materiais, formação e capacitação de profissionais, gestão de programas e projetos e, finalmente, avaliação e monitoramento. No que tange aos espaços de atuação prioritários, em cada um deles é formulada a concepção norteadora dessa atuação e os princípios dela advindos. (NADER, 2016, p. 132)

Assim, esse Plano objetiva, como considera Nader, “a concretização da vertente educação como direito-meio” (NADER, 2016, p. 131). Foi uma das ações do Governo federal em prol dos DH. Ele foi elaborado pelas esferas governamentais, organismos internacionais, institutos de ensino superior e sociedade civil. Seu objetivo é dar subsídios para a “construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.” (BRASIL, 2007, p. 11). O documento é dividido em Apresentação (que esclarece os passos da efetivação do plano), introdução, objetivos gerais, linhas gerais de ação (desenvolvimento normativo e institucional, produção de informação e conhecimento, realização de parcerias e intercâmbios internacionais, produção e divulgação de materiais, formação e capacitação de profissionais, gestão de programas e projetos e avaliação e monitoramento); concepção, princípios e ações programáticas da Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e Educação e Mídia; notas e anexos.

No próximo ano, é publicado o Edital para o estabelecimento dos Comitês Estaduais de EDH pela SEDH e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

(SECAD – MEC) e apoio de universidades públicas federais e estaduais; a criação do Consórcio latino-americano de Pós-Graduação em DH, com várias universidades da América Latina, com a coordenação da UFPA; alteração da LDB 9.3.94/96, incluindo conteúdos que abordem os direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental; e a criação da REDH-BRASIL, com o Projeto “Capacitação de Educadores da Rede Básica em EDH” atendendo 15 estados, com o objetivo “a promoção de mudanças no sistema educacional de ensino no sentido de implementar uma cultura de Direitos Humanos nas escolas por meio da capacitação de educadores, técnicos e gestores da rede básica de educação [...] (REDHBRASIL, sem datação, sem paginação)

Em 2008, a Lei 11.645/2008 altera a LDB, incluindo no currículo oficial da rede de ensino o tema de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como obrigatória; bem com o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O PNDH-3 é promulgado em 2009, como explica Nader:

[...] o PNDH-3 está organizado a partir de seis Eixos Orientadores, a saber: Interação democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalização de direitos num contexto de desigualdades; Segurança Pública, acesso à Justiça e combate à violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos e Direito à Memória e à Verdade. De cada um desses eixos são derivadas Diretrizes que, por sua vez, são desdobradas em Objetivos Estratégicos. Para o atingimento desses objetivos, são definidas ações estratégicas, designando os responsáveis pela sua implantação na esfera do Estado. Fica, ainda, estabelecido pelo Decreto 7.037/2009 (Art 3º) que Planos de Ação de Direitos Humanos bianuais definirão metas, prazos e recursos para a implementação do PNDH-3. (NADER, 2016, p. 131)

Nesse sentido, o governo brasileiro confirma o compromisso com os DH, promovendo e protegendo-os e com um caminho a seguir. O eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos tem o objetivo, com as suas ações: “formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância” (BRASIL, 2010, p. 150). Este eixo está dividido em cinco diretrizes: a)Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de EDH para fortalecer a cultura de direitos; b)Fortalecimento dos princípios da democracia e dos DH nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; c)Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos DH; d)Promoção da EDH no serviço público; e) e Garantia do Direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em DH. Confirma então, que a educação é um direito e acesso aos outros direitos.

Ainda em 2009, a Resolução CD/FNDE nº 15, de 8 de abril de 2009, estabelece orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos para a promoção da EDH; e o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, determina a Educação Escolar Indígena. Em 2010, o Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, determina a política de Educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Um ano depois, é aprovado o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e com o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, estabelece a Educação Especial e o AEE, bem como houve a criação de Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares em DH nas Universidades Federais da Paraíba, de Goiás, de Pernambuco e de Brasília. No ano seguinte, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que “Trazem parâmetros que esclareceram como se deve proceder, permitindo que os trabalhadores em educação, a comunidade escolar e os gestores ficassem livres para adequar as propostas às suas realidades” nos âmbitos da Educação Básica e Superior. (BRASIL, 2013, p. 42)

As políticas públicas mais recentes correspondem ao Plano Nacional de Educação 2014-2024, que determina metas para a melhoria da qualidade da educação e a Base Nacional Comum Curricular, de 2017, que:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

Uma Educação em Direitos Humanos então é aquela que garante ao sujeito conhecer, compreender e respeitar os direitos e deveres; a lutar pelo direito do outro, além do seu e desenvolver atitudes de tolerância e respeito à diferença, ou seja, uma educação para a paz, para ética, solidária, democrática e justa:

Toda ação educativa com enfoque nos direitos humanos deve conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores, e trabalhar para mudar as situações de conflito e de violações dos direitos humanos, trazendo como marca a solidariedade e o compromisso com a vida. (BRASIL, 2013, p. 34).

O próximo tópico abordará os processos educativos que auxiliam no trabalho com EDH e ajudam a atingir esses objetivos almejados no trabalho com a temática no processo educativo.

Quadro 3.2 – Percurso da EDH no Brasil

1988	• Constituição Cidadã.
1994	• Curso de Especialização em DH (Universidade Federal do Paraiba).
1995	• Curso de Especialização em DH (Universidade Federal do Paraiba).
1996	• Lei de Diretrizes e Bases 9394/96; Programa Nacional de DH I (PNDH I); • Rede Brasileira de EDH (RBEDH).
1997	• Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Secretaria Nacional dos DH do Ministério da Justiça; • I Congresso Brasileiro de EDH e Cidadania (São Paulo).
1999	• Secretaria de Estado em DH; Política Nacional de Educação Ambiental.
2000	• Programa Paz nas Escolas; • Fórum Nacional de EDH (Brasília).
2001	• Plano Nacional de Educação.
2003	• Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Programa Nacional de DH II (PNDH II).
2004	• Secretaria Especial dos DH (SEDH); Comitê Nacional de EDH; • Programa "Ética e Cidadania - Construindo Valores na Escola e na Sociedade";
2004	• Programa Nacional de Extensão Universitária (PROEXT); • Associação Nacional de DH: Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP); Coordenação Geral de EDH;
2004	• DH nos Programas "Escola Aberta", "Escola que Protege" e "Mais Educação"; • Área de DH nos Programas de Pós-Graduação de Direito nas Universidades de São Paulo, Paraíba e Pará; Coordenação de EDH.
2005	• Regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
2006	• Plano Nacional de EDH
2007	• Edital para estabelecimento dos Comitês Estaduais de EDH; Consórcio latino-americano de Pós-Graduação em DH; Inclusão na LDB vigente dos conteúdos de direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental; REDH-BRASIL: Projeto "Capacitação de Educadores da Rede Básica em EDH".
2008	• Inclusão no currículo oficial de ensino o tema História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; • Atendimento Educacional Especializado (AEE).
2009	• Programa Nacional de Direitos Humanos III (PNDHIII); Orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos para a promoção da EDH; Educação Escolar Indígena.
2010	• Política de Educação no Campo; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
2011	• Plano Decenal dos DH de Crianças e Adolescentes; • Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE); • Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares em DH em Universidades (Paraíba, Goiás, Pernambuco e Brasília)
2012	• Diretrizes Nacionais para EDH.

Fonte: Autora, 2019.



### 3.3 - Educação em Direitos Humanos e processos educativos

Candau e Sacavino (2013) colocam desafios importantes para a formação em EDH: a) desconstruir o senso comum sobre Direitos Humanos, como visão de que DH é “direito de bandido”; b) assumir uma concepção de DH e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta; c) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os DH; d) introduzir EDH na formação inicial e continuada de educadores; e) estimular a produção de metodologias ativas e materiais de apoio; e f) articular políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças.

Candau e Candau e Sacavino (2005; 2008; 2013) descrevem três dimensões da Educação em Direitos Humanos:

- da formação do sujeito de direitos, ou seja, que ele tenha consciência de seus direitos e dos outros, já que as pessoas muitas vezes acreditam que os direitos são dádivas ou porque há generosidade em quem dá o direito, assim é necessário formar sujeitos de direitos que entendem os direitos em sua totalidade;

- empoderamento pessoal e coletivo, que leva o homem a ser o sujeito da sua vida e ator social, liberando a possibilidade, o poder e a potência que cada um tem nos aspectos cognitivos, criatividade, autoconceito, autoestima e confiança, bem como participação e organização, na dimensão social;

- o educar para o nunca mais, que consiste em não deixar as memórias históricas serem esquecidas e romper a cultura do silêncio e da impunidade.

Essas dimensões são justificadas pelo contexto atual do mundo em relação aos Direitos Humanos em que é visível a violação, como destaca a própria Candau, e Sacavino:

[...] esta realidade convive com violações sistemáticas, e em muitos casos dramáticas, destes direitos. Basta ler os jornais diários ou assistir os informativos televisivos para que sejamos expostos às múltiplas e diversificadas violações dos Direitos Humanos e ao contínuo desrespeito às normativas internacionais relativas à proteção e defesa da dignidade humana. Impunidade, múltiplas formas de violência, desigualdade social, corrupção, discriminações e fragilidade dos direitos básicos constituem uma realidade cotidiana.

A contradição entre a proclamação contínua dos Direitos Humanos e a experiência cotidiana de cada um/a de nós leva muitas pessoas hoje a afirmar que os Direitos Humanos constituem um discurso retórico, que serve mais para legitimar situações de violação, do que para ser um instrumento de luta pela justiça, pela paz e pela democracia. (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 60)

As autoras supracitadas também apresentam algumas teses do que EDH representa:

[...] Objetivando tornar realidade a educação em Direitos Humanos, propõe que se trabalhe para que ela ocupe um lugar central no ensino e na educação, planejando-a como uma temática interdisciplinar e transversal, fundamentada numa teoria educacional, apoiando-a com as novas tecnologias e avaliando suas práticas. [...] a educação em Direitos Humanos se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar comprometido quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros [...] A educação em Direitos Humanos está orientada à mudança social. (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 61)

Todos os dias é possível ler, ver ou ouvir alguma notícia em relação a violação aos direitos humanos, bem como cresce a concepção de que Direitos Humanos é para defender bandidos. Diante disso, Candau (2005) expressa a necessidade de uma sensibilização para a internalização de forma consistente e sistemática Direitos Humanos e somente a Educação é capaz de alcançar esse objetivo. O PNEDH afirma tal assertiva: “Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos”. (BRASIL, 2007, p. 22)

EDH é uma emergência mundial num “conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade” (BRASIL, 2007, p. 24)

O PNEDH entende que Educação em Direitos Humanos é:

[...] como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007, p. 25)

Candau (2012) esclarece que, os processos educacionais são fundamentais para a internalização de uma cultura de direitos humanos, ou seja, é a EDH a ferramenta conscientização, sensibilização e construção de cidadão de direitos.

Porém, ser cidadão de direitos não significa que todos sejam iguais. Partindo da ideia que existem várias culturas (multiculturalismo), significa que a EDH trabalhe no sentido de respeito às diversidades, já que, nesse caso, segundo Candau (2008) igualdade é o oposto de desigualdade e a luta deve ocorrer pela igualdade de direitos e reconhecimento das diferenças,

construindo, assim, a igualdade e afirmando a democracia. Como afirma Santos (2006, p. 462): “temos o direitos de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direitos de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Por isso, a necessidade de políticas públicas específicas para grupos vulneráveis, como para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), as mulheres, o Público Alvo da Educação Especial, afro-descendentes, crianças e adolescentes e demais grupos.

Na escola: “temos que mostrar que o educando, o estudante, tem cor, tem sexo, um lugar social em que ele está inserido, além de sua condição de classe social” (Haddad e Graciano, 2006, p. 5), fazendo assim, com que os alunos reconheçam as suas especificidades, seja ela de raça, de etnia, de idade, de gênero, de classe social, de origem, de religiosidade e etc, bem como aprendam a proteger o direito do outro e tenham a humildade de não se afirmar ser superior a ninguém.

Mas, para que a EDH se efetive nas escolas são necessárias atitudes e ações que possibilitem o seu desenvolvimento. A primeira delas é a questão de metodologias diferenciadas. Nesse aspecto, Candau e Sacavino dissertam que o PNEDH tem “exercido uma função fundamental de estímulo, apoio e viabilização de diversas atividades” (2013, p. 63). Porém, mesmo analisando as problemáticas dos DH e conhecendo a sua evolução histórica, a EDH fica reduzida à transmissão de conhecimentos. As autoras relacionam que a temática e a promoção dos DH tem contribuições importantes e pertinentes de Paulo Freire:

[...] a crítica a uma educação bancária e a defesa de uma perspectiva problematizadora da educação; a centralidade dos temas geradores, oriundos das experiência de vida dos educandos, para o desenvolvimento das ações educativas; o reconhecimento dos universos sócio-culturais e dos saberes dos educandos; a afirmação da relevância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas e a necessidade de favorecer processos que permitam passar da consciência ingênua à consciência crítica das realidades e da sociedade que vivemos. (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 63-64)

É necessário, pois considerar a EDH num processo formativo, em que todos tenham papel ativo e de participação; que os temas trabalhados sejam de características e interesse do grupo, com metodologias adequadas, promoção de diálogo e utilizando diversas linguagens, levando em conta as experiências e a realidade de todos, proporcionando vivências em DH, bem como, dando atenção aos relatos das histórias de vida com violações ou luta dos DH dos participantes. Uma estratégia metodológica que as autoras indicam são as oficinas pedagógicas “concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de

análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos” [...] (CANDAUI e SACAVINO, 2013, p. 64).

Elas explicam também que é importante mobilizar dimensões do processo de ensino-aprendizagem: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar:

O ver refere-se a análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido, o celebrar à apropriação do trabalhado utilizando-se diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos, etc. A sistematização supõe a construção coletiva que sintetiza os aspectos mais significativos assumidos por todo o grupo e o comprometer-se a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida no contexto em que se atua constitui a etapa final do processo [...] (CANDAUI e SACAVINO, 2013, p. 64)

Outra metodologia proposta no Caderno de EDH (Brasil, 2013), é a do modelo problematizador de Magendzo como uma abordagem crítica da realidade da comunidade, analisando-a política e ideologicamente e tem três momentos: diagnóstico (identificar situações que serão problematizadas e analisadas), desenvolvimento, que consiste em:

[...] delimitação do problema, seleção e sistematização das informações pertinentes e necessárias para a solução [...] definir quais interesses estão em jogo, quem será beneficiado, quais direitos estão sendo violados e quais as repercussões sociais do que está sendo avaliado [...] estabelecer categorias que posteriormente orientarão para elaboração de um documento, uma decisão a ser tomada [...] (BRASIL, 2013, p. 57)

E, o último momento, alternativas de soluções, que tem por objetivo desenvolver cooperação, solidariedade, fraternidade e respeito mútuo. As soluções são classificadas em três categorias:

[...] ações (conduzem os alunos a interagir direta e ativamente sobre o problema); atitudinais (correspondem a uma tomada de consciência acerca do problema, um desejo de tomar partido, se comprometer); e cognitivas (são aquelas em que o aluno oferece soluções discursivas e intelectuais sobre o problema. (BRASIL, 2013, p. 58)

Esse modelo promove a criatividade, a participação, a investigação e a compreensão, pois é sentindo determinadas situações na pele que a aprendizagem acontece, ou seja, o educando como sujeito do processo. Assim, as rodas de conversa, os debates, os fóruns de discussão, leituras de contos ou notícias, filmes ou documentários, pesquisas e as assembleias escolares são atividades que estimulam o diálogo e a participação e, conseqüentemente a internalização dos DH, portanto, as atividades trabalhadas devem atingir os sentidos dos alunos, vendo, lendo, escutando, fazendo e falando.

Outro aspecto para a efetivação da EDH corresponde à compreensão dos papéis da escola e do professor nesse processo. Na escola, é preciso que a EDH seja ensinada de forma transversal. A DNEDH, em seu artigo 7, orienta que os conhecimentos em EDH sejam das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. (BRASIL, 2012, p. 2)

Essa transversalidade precisa, de acordo com a resolução, estar presente no Projeto Político Pedagógico (PPP), nos Regimentos Escolares, na Gestão, na avaliação e nos materiais didáticos. Quando a escola apoia, estimula e cria propostas artísticas, culturais e esportivas, fortalecem comportamentos de cooperação e de participação. A escola que respeita as diversidades culturais; estimula a tolerância, o diálogo e a solidariedade; desenvolve a participação e a coletividade; contextualiza conhecimentos; e respeita o direito de todos se expressarem, já está desenvolvendo a EDH. Contudo, Carvalho (2008, p. 482) estabelece a ideia de que as ações afirmativas de DH não sejam restritas às datas comemorativas, com eventos específicos, como o dia do índio ou dia da consciência negra, “mas de uma ação conjunta e contínua da instituição escolar como um todo”.

Quanto ao papel do professor, o mesmo autor explicita que princípios e valores éticos não se dão pela veiculação verbal, mas pelas práticas cotidianas, assim esses valores e princípios devem permear não somente as palavras, como as ações dos professores. (CARVALHO, 2008). Consubstanciando a importância da coerência da ação docente, Freire afirma que “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” (FREIRE 2003, p.61)

Esses saberes que o professor necessita para trabalhar a EDH na escola devem estar presentes na formação inicial e continuada, pois:

[...] propiciará processos de maturidade profissional, ética e cultural, ações orientadas por princípios de justiça, de solidariedade e de igualdade na diversidade, em que a reflexão da realidade sociocultural e educacional contribuía para as ações e decisões docentes. (CARVALHO, 2014, p. 179)

Portanto, o professor pode fazer com que as sementes de empoderamento de seus alunos cresçam e se transformem em realidade, pois,

[...] educar é humanizar, socializar valores de justiça, respeito e solidariedade. Educar é reproduzir criadoramente os conhecimentos, para superar doenças, exclusões e maldades. Educar para o repartir é a essência das Matemáticas, ensinar para comunicação amorosa é o objetivo das Línguas, transmitir o acumulado na observação da biosfera para melhorar a qualidade de vida das pessoas é o único sentido das Ciências, ser protagonista do processo social é a razão maior do estudo da história, entender o espaço vivido é da natureza da Geografia, reconhecer o corpo como matéria iluminada – nossa singular expressão! – e capaz de generoso afeto é o exercício fundamental da Educação Física. (ALENCAR, 2002, p. 116-117)

Assim, podemos compreender que EDH é transversal quando humaniza o ser humano, quando é ensinado para o viver e não somente para “passar conteúdo de DH”. O ensino de Ciências pode ser um grande aliado para a EDH com potencial humanizador que é inerente ao próprio processo educativo e à própria produção científica em prol do humano, o que será abordado no próximo capítulo.

## **4 - EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Para um melhor entendimento da EDH no Ensino de Ciências, é importante situar-se num breve histórico do Ensino de Ciências no Brasil, para identificar a presença da EDH no sentido temporal das Ciências no currículo escolar.

Silva e Pereira (2011, sem paginação) descrevem a parte histórica do ensino de ciências e destacam que no Brasil Colônia, na educação predomina o ensino das letras, músicas e religião, devido a atuação dos jesuítas no país. Após a vinda da família real, escolas e instituições foram fundadas, com currículos com noções de física e ciências naturais. No Brasil-Império, o ensino era dividido em primário, secundário e superior. Em 1838, é criado o Colégio Pedro II, o primeiro colégio de educação secundária e com o objetivo de ser o modelo de educação no país, formando bacharéis em letras, e também com competências em línguas, retórica, princípios de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia, além de ingresso nas universidades do país sem exames e, em que o ensino de ciências era expositivo, baseado em materiais didáticos estrangeiros. No Brasil-República, o ideal positivista estava em alta, que pregava que o desenvolvimento da sociedade se daria pela ciência. Com a Reforma Francisco Campos, em 1931 e 1932, houve uma equilibrção nas disciplinas humanas e científicas, com ciências físicas e naturais, tais como física, química e história natural, organizado como verdades absolutas.

Depois da Segunda Guerra Mundial, houve reformas em currículos de ciências em todo mundo. Nos Estados Unidos, após o lançamento do satélite Sputnik, pela União Soviética, em 1956, investiu-se em educação e reformulação de currículo, com projetos como, o Physical Science Study Committe (PSSC), o Biological Science Curriculum Study (BSCS), Chemical Bond Approach (CBA) e Science Mathematics Study Group (MSG). No Brasil:

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, ministravam se aulas de Ciências Naturais apenas nas duas últimas séries do antigo curso ginasial. Essa lei estendeu a obrigatoriedade do ensino da disciplina a todas as séries ginasiais, mas apenas a partir de 1971, com a Lei no 5.692, Ciências passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau. Quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, o cenário escolar era dominado pelo ensino tradicional, ainda que esforços de renovação estivessem em processo. Aos professores cabia a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e aos alunos a reprodução das informações. No ambiente escolar, o conhecimento científico era considerado um saber neutro, isento, e a verdade científica, tida como inquestionável. (BRASIL, 1997b, p. 19)

Ou seja, em 1971, o ensino de ciências era de caráter tecnicista, mesmo com a ideia de método científico. Um exemplo é o Projeto Física Auto Instrutiva (FAI), com atividades com textos denominados instrução programada. A partir desse momento, com os movimentos de redemocratização e influência dos países estrangeiros, iniciou, no Brasil a compreensão de que problemas sociais e ambientais afetavam todo o mundo, e conseqüentemente, necessários serem discutidos nas escolas. Assim, a ciência não é mais vista como verdade absoluta. Esses fatores levaram à tendência Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que:

[...] implica que o ensino não se limite aos aspectos internos à investigação científica, mas à correlação destes com aspectos políticos, econômicos e culturais. Os alunos passam a estudar conteúdos científicos relevantes para a sua vida, no sentido de identificar os problemas e buscar soluções para os mesmos. (WALDHELM, 2007, p. 37)

Nesse sentido, surgem os PCN, em que o de Ciências Naturais adotam a perspectiva CTS, que busca preparar o aluno a compreender melhor o mundo em que vive, bem como leva-lo a agir de forma mais responsável com o meio ambiente, com ética e respeito, pois “conhecer Ciências é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e desenvolvimento mental, para assim viabilizar sua capacidade plena de exercício da cidadania.” (BRASIL, 1997b, p. 23)

É importante, nessa perspectiva, entender que a CTS exerce a compreensão dimensão social das Ciências, levando o aluno a refletir crítica e objetivamente:

Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica, e compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas (BRASIL, 1998b, p. 33)

De acordo com Aikenhead (2005), um dos fatores que levaram ao surgimento da CTS foi a necessidade de apresentar uma dimensão mais humana das ciências, ou seja, o que se busca é a percepção das ciências como prática social com dimensões ética e política.

O novo direcionamento para o ensino de ciências no momento atual é a Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017, na área de Ciências da Natureza, compreendendo que é necessário o desenvolvimento do letramento científico, “que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BRASIL, 2017, p. 319). Assim, é importante que alunos do Ensino Fundamental tenham acesso aos diversos conhecimentos científicos, possibilitando que os mesmos façam “escolhas e intervenções



conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum” (BRASIL, 2017, p. 319), por meio de atividades investigativas que estimulem o interesse e a curiosidade e “possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor investigações”. (BRASIL, 2017, p. 320) Ou seja, a BNCC articula a perspectiva CTS, em que o aluno entende que a Ciência é humana e seu conhecimento provisório, cultural e histórico.

Então, a Educação em Ciências, de acordo com Santos (2006), até os anos 60 era vista como neutra, sem valores ideológicos, acessível somente aos gênios dentro de um laboratório e de jaleco branco, reservada então, apenas à elite intelectual no Brasil e “o importante eram os aspectos lógicos da aprendizagem e a qualidade dos cursos era definida pela quantidade de conteúdos conceituais transmitidos.” (SANTOS, 2006, s/p). A popularização da ciência e educação em ciências veio, então, de forma tardia e não com a ideia de conhecimento para tornar o sujeito um cidadão, mas “imitando” os outros países. Assim, o ensino de ciências ainda é fragmentado e instrumentalizado, que ainda não faz sentido para o aluno, pois não é contextualizado. Um exemplo é o estudo do corpo humano e o cuidado com ele, pois o aluno não se apropria do conhecimento de que as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST’s) são perigosas e que ele pode preveni-las, bem como a gravidez na adolescência.

Cabe aí indagar onde está o motivo para essa fragmentação, descontextualização e instrumentalização? Será que é na modelagem curricular, na formação de professores, no conhecimento em si, ou no modelo de ciência que não humaniza o cidadão, sem papel social? Será que essa perspectiva de ciência e ensino de ciência aproxima EDH com a Educação em Ciências?

Essa forma de ensino de ciências não se configura como formação de seres humanos conscientes e de direitos. A educação em ciências não pode ser instrumentalizada, fragmentada e descontextualizada, que é a grande falha do ensino, pois a prática é revestida apenas de conceitos. Ela pode e deve ser pautada no sentimento de empatia quando o aluno perceber que os órgãos do corpo humano são deles também; quando ele reconhecer a física em sua volta, quando o aluno entende que muitas das deficiências são de origem genética e isso não quer dizer que o ser humano que tem uma deficiência é imperfeito e não é digno de viver em sociedade. Assim, o professor que humaniza, problematiza essas questões que vão além do ensinar conceitos.

Com o avanço da tecnologia é possível perceber o quão importante ela é para a sociedade, pois influencia diretamente nos aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos, ambientais e provoca mudanças em todos. Assim, a Educação em Ciências necessita garantir

o entendimento de como as ciências se desenvolvem e se articulam, tornando-o um indivíduo alfabetizado científica e tecnologicamente. Fourez (1994) destaca que a alfabetização científica e tecnológica (ACT) implica em ser capaz de controlar racionalmente os conhecimentos científicos e tecnológicos, sabendo identificar os benefícios e malefícios de sua utilidade para a sociedade. Ou seja, o aluno não pode aprender apenas as questões científicas, ele precisa relacioná-las com as questões culturais, políticas e econômicas, com conteúdos relevantes para conseguir identificar problemas e ser capaz de buscar soluções. Assim, a ACT:

[...] é a finalidade mais importante do ensino de Ciências; estas razões se baseiam em benefícios práticos pessoais, práticos sociais, para a própria cultura e para a humanidade, os quais se obtêm por meio da combinação de duas escalas binárias: individual/grupal e prática/conceitual, dando lugar aos quatro domínios indicados. (Díaz, Alonso e Mas, 2003, p. 3)

A ciência não é uma atividade neutra, diz respeito a sociedade também, então, para Santos e Mortimer “ela precisa ter um controle social que, em uma perspectiva democrática, implica em envolver uma parcela cada vez maior da população nas tomadas de decisão sobre Ciência e Tecnologia.” (2001, p. 96). Nesse sentido, o papel dos professores de ciências é unir conhecimentos do cotidiano dos alunos com os conhecimentos científicos para uma aprendizagem significativa, em que eles entendam que a ciência e o conhecimento não são definitivos, estáticos e absolutos. Segundo os mesmos autores:

[...] Não basta fornecer informações atualizadas sobre questões de ciências e tecnologia para que os alunos de fato se engajem ativamente em questões sociais. Como também não é suficiente ensinar ao aluno passos para a tomada de decisão. Se desejarmos preparar os alunos para participar ativamente de decisões da sociedade, precisamos ir além do ensino conceitual, em direção a uma educação voltada para a ação social responsável, em que haja preocupação com a formação de atitudes e valores. (SANTOS E MORTIMER, 2001, p. 107)

Dias e Reis (2017) também discorrem sobre o assunto considerando que

Na última década tem-se assistido a um maior apelo para uma educação científica e tecnológica mais politizada, através da qual os alunos devem não só reconhecer questões ambientais e sociocientíficas complexas, muitas vezes polêmicas, e formularem a sua própria posição, a respeito dessas mesmas questões, mas também prepararem e participarem em ações sociopolíticas. Devem formular opiniões críticas sobre como as prioridades da investigação são determinadas, como é feito o acesso à ciência, como a ciência pode e deve ser conduzida e como a ação realizada a nível individual, grupo e/ou a nível da comunidade, pode influenciar políticas e práticas sociais (DIAS e REIS, 2017, p. 70 *apud* Hodson, 2014; Reis, 2014).

Os mesmos autores (2017) consideram que, no entender de Galvão, é imprescindível que os alunos sejam formados para serem críticos, com informações científicas, bem como sejam estimulados a participarem das temáticas sócio- científico e ambiental, sendo capazes de analisar os acontecimentos à sua volta de forma crítica e fundamentada em que possam tomar decisões, discutir, desempenhar diferentes papéis, argumentar, investigar, experimentar, explicar e interpretar os problemas com um olhar mais profundo, mais holístico.

É possível encontrar então aspectos de EDH no ensino de Ciências, a partir dos PCNs, nos anos 90, com questões da CTS. Nesse sentido, é possível articular Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos para um processo ensino-aprendizagem significativo, tornando os alunos sujeitos de direito, conscientes, ativos, éticos, de valores e críticos, explicado por Oliveira e Queiroz (2016):

Nossa tentativa de relacionar as áreas de EC e EDH, uma vez que acreditamos profundamente na EDH como capaz de fornecer uma base ética para que, ao compreender os conteúdos de Ciências em seu contexto social, econômico e cultural, os estudantes consigam se posicionar como cidadãos. (OLIVEIRA e QUEIROZ, 2016b, p. 17)

As propostas dos autores procuram desmistificar os discursos de que professores de ciências são responsáveis somente pelo conteúdo científico, que não houve formação para DH e que esse assunto diz respeito somente aos professores de filosofia e sociologia. Discursos esses, oriundos da fragmentação de conteúdos, do ensino tradicional, divididos em “caixinhas” que colocam os professores como técnicos da reprodução do conteúdo na “educação bancária” de Freire (2016), sem a compreensão de que são transformadores e formadores.

O ensino de ciências pode auxiliar no desenvolvimento de EDH quando instiga o aluno a compreender como a ciência funciona, o caminho que a ela trilhou até hoje, qual o histórico, os fundamentos desses avanços e os contextos econômicos, sociais e culturais das épocas dos assuntos estudados, numa perspectiva de análise, diálogo e problematização. Esse tipo de metodologia faz com que o aluno compreenda as situações sociais, as causas dos atos humanos, suas consequências e a identificação de possíveis soluções.

Reis (2016) defende que a educação em ciências deve estar integrada com a educação do caráter e educação democrática permitindo que alunos e professores “[...] experimentem a complexidade da ciência e da tecnologia segundo uma perspectiva pessoal e social; b) participem em reflexão informada sobre a ética na ciência e na tecnologia; e c) se envolvam em ativismo social em torno de questões científicas e tecnológicas”. (REIS, 2016, p. 313) O

autor cita Hodson (1998) que propõe uma “literacia científica crítica universal” que politiza no sentido de direcionar o aluno, que como descreve Freire (2001) sem neutralidade, tornando o aluno um sujeito que defende suas ideias e faz a releitura do mundo; e que tem como objetivo “equipar os alunos com a capacidade e o comprometimento de realizar ações apropriadas, responsáveis e eficazes sobre questões de teor social, econômico, ambiental e moral-ético” (REIS, 2016, p. 314 *apud* Hodson, 1998). Reis (2016) apresenta o Projeto “We Act”, que capacita professores e alunos nas ações coletivas dos problemas sociocientíficos e socioambientais. Para ele, não basta só envolver alunos na identificação e discussão dos problemas, é necessário prepará-los para que possam realizar ações que contribuam para a resolução dos problemas. O projeto investiga problemas reais, sua discussão e elabora ações sociopolíticas com fundamentação científica.

O professor universitário Roberto Dalmo Oliveira, pesquisador da área de Educação em Ciências e EDH, juntamente com Glória Regina Queiroz (professora universitária na Universidade Estadual do Rio de Janeiro) relatam em seus trabalhos (2013, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b e 2016c) a aplicação de atividades que integram as duas temáticas em aulas de Cultura Brasileira e relações Étnico-Raciais, do curso de licenciatura em Ciências Naturais na Universidade do Tocantins. Os autores escrevem sobre as experiências dessas atividades. Eles adotam a metodologia de Candau e Sacavino (2013) das Oficinas Pedagógicas (ver, saber, celebrar e comprometer-se) com momentos de sensibilização, aprofundamento e compromisso e na estratégia CTS-ARTE, inspirados na proposta de Aikenhead, que consideram:

Como um híbrido entre os limites da abordagem CTS e os limites da Educação em Artes. A abordagem CTS proporcionaria as discussões sobre a relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, já as Artes seriam responsáveis por proporcionar motivação intrínseca para embates de caráter político, social, ambiental e ideológico, possibilitando a compreensão da cultura do outro, dando voz aos excluídos e motivando tomada de posição sobre as violações de Direitos Humanos vivenciadas por determinados grupos e sujeitos. Com isso, as práticas CTS-ARTE buscam tanto partir do cotidiano do aluno, por compreender que é necessário valorizar questões nele inseridas, como introduzir elementos de belas artes ou da arte popular, para que o estudante vá além de seu próprio cotidiano e conheça outros tipos de produção de conhecimento e expressão humana. (OLIVEIRA e QUEIROZ, 2015b, p. 112)

Assim, os autores buscam inicialmente discussões com temas sociais, com um elemento artístico; relacionam uma tecnologia com a arte; estudam a ciência relacionada à tecnologia e ao tema social e propõem um produto final científico-artístico.

Os autores supracitados (2013, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b e 2016c) descrevem várias experiências dessas atividades abordando os diversos assuntos, como confirmação de

que é possível articular Ensino de Ciências e EDH: território geográfico, nordestinos, cultura afro, sexualidade, questões ambientais, feminismo, trabalho, pobreza, machismo, questões étnico-raciais, homo-lesbo-trans-fobia, saberes tradicionais e saberes científicos, estereótipos e Ensino de Ciências e Educação no Campo, por exemplo.

Marandino e Martins (2016) destacam que museus de temática científica têm encontrado estratégias de educação e divulgação para diversos públicos e buscando processo de inclusão e os DH. Elas citam sobre o Programa Ibermuseus, que fomentam e articulam políticas públicas para museus e museologia, que determinam como espaços de encontros interculturais e que estimulam o respeito à diversidade cultural. Nesse estudo, elas exemplificam o papel dessas instituições com experiências de museus que facilitam o acesso de públicos diferenciados, como idosos e alunos da educação infantil da comunidade São Remo em São Paulo, no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP; Museu de Astronomia e Ciências afins (MAST), no Rio de Janeiro, com capacitação de professores, divulgação de atividades para alunos e comunidades e o estímulo a visitas ao museu (fornecendo transporte e atividades); e o Museu da Vida, que forma jovens de comunidades carentes, para “despertar vocações científicas, incentivando novas perspectivas profissionais ligadas à apropriação da ciência como ferramenta para a cidadania” (MARANDINO e MARTINS, 2016, p. 182). Elas destacam também, várias instituições que promovem a divulgação de museus itinerantes, em que esse tipo de conhecimento vai até lugares carentes. Assim, Coimbra *et al* (2012, p. 120) que os museus de ciências estão “a meio caminho de promover o empoderamento pleno de audiências oriundas de comunidades de baixo poder aquisitivo e/ou baixo capital cultural”.

É possível perceber muitas ações que integram EC e EDH, porém é importante que essas ações estejam transversalizadas no currículo das instituições de ensino, pois como reitera Alencar:

Mais do que nunca educar é humanizar. É contrapor à compartimentalização do conhecimento, formadora de pseudo-especialistas que não enxergam nada além da telinha do computador ou do microscópio, a visão holística, totalizante, reconhecedora da infinitude de um pluriverso de galáxias em expansão. É denunciar a superficialidade neurotizante de uma sociedade que coloca nosso legítimo e insaciável sonho perene de felicidade, harmonia e plenitude na posse das coisas, dos bens finitos. É atualizar o internacionalismo proletário com o solidarismo planetário [...] É reiterar, pelo convencimento do exemplo, que direito não exercido é direito perdido. (ALENCAR, 2002, p. 113)

Então, EDH e Ensino de Ciências, atualmente, é importante para formação integral dos alunos, que além de conhecimentos éticos, políticos, culturais e sociais, tenham conhecimento científico com o olhar sensível no todo do meio ambiente e dos outros sujeitos.

No próximo capítulo, será possível compreender que o currículo se mostra um grande aliado para a efetivação da EDH no ensino de ciências.

## 5 - CURRÍCULO, ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Um importante parâmetro que orienta as atividades educacionais é o currículo que pode ser compreendido como: “[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações reconceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimento, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação” (MACEDO, 2007, p. 24). Outra compreensão sobre o assunto que vale a pena destacar é a de Moreira e Candau que consideram currículo “como as experiências escolares que se desdobram, em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).

Segundo Goodson (1995, p. 7), o “termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Pode também estar se referindo à ordem como sequência e à ordem como estrutura”. Porém, são várias as concepções que o associam, que como explicam Moreira e Candau (2007) originam-se da forma como a educação é entendida na época e as teorias que a influenciam. Assim, fatores sociais, econômicos, políticos e culturais sustentam os entendimentos de currículo como:

(a) Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados pelos professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18)

Nesse sentido, as discussões no âmbito do currículo acontecem sobre o que aprender em conteúdos escolares, como aprender, quais valores e identidades que podem ser construídas e as transformações ocorridas no processo de ensino e de aprendizagem. São então, de acordo com os autores, os esforços pedagógicos para alcançar objetivos educativos, sendo considerado o coração da escola.

Outras definições do termo currículo podem ser encontradas, como em Moreira (1997, p. 12), em que é entendido “como conhecimento escolar e experiência de aprendizagem”; ou como em Sacristán (2000, p. 16), em que “o currículo é uma prática social que envolve um diálogo entre diferentes agentes”; ou também em Silva (2007, p. 46), que relaciona currículo

com “estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”.

Entende-se, pois que currículo seleciona, organiza, constrói e reconstrói tanto conteúdos, como culturas, valores, ideologias, concepções e relações de poder da sociedade que influencia nos aspectos sociais, culturais e econômicos. E como esses conceitos são determinados por conceitos históricos, é necessária a compreensão dos momentos que o currículo perpassa na história da educação.

De que forma as vertentes teóricas do currículo (tradicional, crítica e pós-críticas) lidam com a questão dos DH nos anos finais do ensino fundamental?

Mello (2015) explica que Bobbitt, em 1918, desenvolveu uma teoria do currículo pautada em aspectos da administração científica do trabalho proposto pelo engenheiro Frederick Taylor, em que o modelo institucional é a fábrica. Surge então, a Teoria Tradicional do Currículo.

Essa teoria segue os pressupostos que o currículo visa:

[...] ordenar o acesso das crianças à escola, aos conteúdos e atividades de ensino e aprendizagem, estabelece as formas de organização e transição entre os níveis e modalidades de ensino, define os controles para credenciar a progressão no sistema, estabelece o acesso e as condições da docência, organizam as escolas, etc. (MELLO, 2015, p. 6)

Ou seja, o currículo deveria ser técnico, em que a escola seria como uma fábrica, com aprendizagens em série, como linha de produção de técnicas e métodos para alcançar o produto final: a aprendizagem do aluno.

Em 1949, Tyler, de acordo com Monteiro (2016), consolida as ideias de Bobbitt. Nessa concepção, a educação se dá pela mudança de comportamento e o currículo “deveria compreender as experiências de aprendizagem planejadas e dirigidas pela escola para alcançar os objetivos educativos expressos em mudanças comportamentais desejáveis e passíveis de avaliação” (MELLO, 2015, p. 8). O professor é, nesse sentido, um operário e o aluno o material a ser esculpido.

Um currículo tradicional, neutro, inserido na perspectiva técnica e científica não dá espaço para aspectos relacionados aos valores (explicitamente), e sim somente a conteúdos.

Em 1973, pesquisadores da área se reuniram na Universidade de Rochester para dar uma nova interpretação ao currículo. A intenção era identificar e auxiliar a eliminação de concepções que restringiam a liberdade dos indivíduos e dos vários grupos sociais. (MOREIRA, 2006). Autores da linha neomarxistas, pioneiros da Sociologia do Currículo,



buscaram entender para quem o currículo trabalhava e de que forma ele poderia ser a favor de classes oprimidas. Então, discutiram as contribuições do currículo que reproduzia as desigualdades e como desenvolver a capacidade de libertar os alunos de uma sociedade autoritária. As pedagogias críticas, como a de Paulo Freire, também foram cruciais para os questionamentos sobre o currículo da teoria tradicional, além do contexto histórico, de:

[...] revoluções sociais; pelas lutas contra o sistema “imperialista” e pela emancipação política e descolonização do chamado “terceiro mundo”; pelo movimento de contestações estudantis à ordem capitalista, ao autoritarismo político e à cultura de consumo; por enfrentamentos de grupos feministas e movimentos da “contracultura” à moral conservadora; pela emergência de novos atores sociais e políticos organizados em movimentos sociais. (MELLO, 2015, p. 11)

As Teorias Críticas do Currículo surgem para indagar o currículo tradicional. Nesses questionamentos se compreende a necessidade de uma Educação em Direitos Humanos. São apresentados os conceitos de currículo formal e oculto. O currículo formal se refere por:

[...] um conjunto organizado de conhecimentos a serem transmitidos pela escola aos estudantes. Este conhecimento é estabelecido em documentos formais, que organizam os saberes em forma de disciplinas, áreas, ou temas, definem seus objetivos, estabelecem os conteúdos a serem ensinados, prescrevem determinadas metodologias de ensino e aprendizagem e indicam formas de avaliação da aprendizagem. O currículo formal, é representado pelo conhecimento oficialmente considerado legítimo, válido, e adequado para a formação intelectual, moral e cívica dos estudantes. Para a teoria crítica, no entanto, o currículo oficial opera um mascaramento do processo de seleção dos saberes que serão integrados ao conhecimento escolar, como se fossem escolhidos a partir de consensos fixos e inquestionáveis. Se para as teorias tradicionais a questão é qual a melhor forma de organizar esses saberes e desenvolver tecnicamente o currículo, para as teorias críticas o importante é questionar porque alguns conhecimentos são selecionados e não outros, porque alguns saberes são mais valorizados que outros. (MELLO, 2015, p. 14)

O currículo oculto, Morgado conceitua como “os efeitos educativos ‘não acadêmicos’ que a escola parece promover e que, não estando explicitamente consignados no currículo formal, se relacionam diretamente com a aquisição de valores, socialização, manutenção de classes sociais, e fomento de atitudes de conformismo” (2000, p. 27). Ou seja, compreende as aprendizagens sociais, que Moreira e Candau confirmam envolver:

[...] atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros

didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média). (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18)

Assim, a Teoria Crítica do Currículo tem o objetivo de despertar a consciência sobre ideologias, manipulação da ordem social vigente e disputas de poder, buscando a emancipação e a resistência. Entende que a questão é mudar o foco da pseudoneutralidade do currículo para relação de poder e permite a abertura da escola com inserção de diferenças sociais (diferentes estruturas familiares, orientações sexuais e relações desiguais de gêneros, por exemplo), preparando-a, assim, para o trabalho com os DH.

Porém, as discussões sobre currículo continuam no mundo contemporâneo e as Teorias Pós-Críticas do Currículo surgem para abordar questões sobre diversidade, as diferentes culturas, as questões étnico-raciais, de gênero, feminismo e sexualidade. Essa teoria também coloca em questão:

[...] os pressupostos da chamada ciência moderna, da racionalidade científica de caráter cartesiano ou positivista, das ideias de razão universal, de neutralidade do conhecimento científico, de objetividade científica, de instrumentalização pragmática dos saberes científicos, de hierarquias pré-estabelecidas entre conhecimentos (experiência x ciência) e culturas (civilizados x primitivos). (MELLO, 2015, p. 17)

Silva (2010) expõe as categorias que representam essas teorias: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significados, discurso, relações de saber e poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Mas a Teoria Pós-Críticas do Currículo não supera a Teoria Crítica, e sim a amplia, combinadas, pois a mesma fortalece o traçado da EDH, com multiculturalismo, identidade e diversidade:

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 2007, p. 147)

Diante do exposto, é necessário perceber que o currículo não pode ser silenciado e que a escola considere a identidade e a diversidade num momento histórico, cultural e social tornando o aluno cidadão ativo, e como afirma Silva:

Depois das teorias críticas e pós críticas, não podemos mais olhar o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida *Curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O

currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (2010, p. 151)

Segundo Lopes (2005), no Brasil, da década de 20 até a redemocratização do país, na década de 80 os trabalhos relacionados a currículo seguiam o modelo dos Estados Unidos, com acordos e auxílio do mesmo nos programas brasileiros. Na década de 90, os estudos de currículo voltam-se para a perspectiva sociológica. Na visão pós-crítica, as pesquisas, de acordo com Silva (1993) priorizam as explicações parciais, locais, particulares, do que as universais. Louro (1995) vai adiante e afirma que essas pesquisas problematizam promessas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, abordando também gênero, etnia, raça, sexualidade e idade. Nesse sentido, a legislação nacional demonstra que é possível as transformações de currículo na perspectiva pós-crítica, com os diversos documentos elaborados e promulgados pelo governo, conforme já citados anteriormente e que, alguns, serão analisados posteriormente nesse estudo.

Entre as concepções de currículo encontram-se os atos de currículo que segundo Macedo (2007, p. 38) são:

[...] todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender.

Ou seja, atos de currículo são o que é experienciado em sala de aula, no espaço educativo, na ação cotidiana das escolas. Atos de currículo é o currículo vivido, em ação. Chamado de currículo experiencial. Falar em atos curriculares é falar de autoria. Currículo feito com. É busca de sentido, em que o professor se torna autor na prática educativa. Atos curriculares estão vinculados com a cultura e a história do local em que se vive a escola. Macedo (2012, p. 69) escreve ainda que os atos: “seus fios, formas e tons aparecem não raro pelo borrado, pelo rasurado, pelo não dito, pelo customizado, pelos silêncios ruidosos, pelos rasgos das traições e pelos imaginários radicais que irrompem como avalanches de resíduos [...]”. O mesmo autor exemplifica:

[...] se formos de alguma forma, criadores de atos de currículo, somos, portanto, curriculantes. A mãe de um aluno da Educação Infantil que solicita satisfações à coordenadora ou à professora sobre o que seu filho está aprendendo; o professor que reflete sobre os assuntos e atividades pertinentes para mediar certo conhecimento eleito como formativo; o formado que questiona a importância do conhecimento proposto pelo currículo como importante para a sua vida; o mais alto especialista que é contratado para fazer e orientar grandes políticas públicas de currículo; o trabalhador que negocia nas tensões das relações capital-trabalho as propostas de formação para o

trabalho e a formação profissional; os movimentos sociais que, ao propor conhecimentos para suas formações, protagonizam de forma crítica concepções e implementações curriculares, são todos, absolutamente todos, curriculantes. Eles instituem, portanto atos de currículo, ou seja, do lugar dos seus interesses e posicionalidades produzem atos de currículo. (MACEDO, 2013, p. 30).

Silva (2013) discorre numa educação progressista pelos atos curriculares de acordo com Paulo Freire, em que a educação libertadora se compromete com a transformação. Essa autora explica que numa educação para a prática da liberdade, os atos curriculares deveriam ser num sentido político, cultural e prático, numa ação sobre o objeto, onde o currículo autoriza a emancipação do homem, tornando-o autor social. Atos curriculares que estarão no bojo das práticas de ensino comunicadas pelos sujeitos desta pesquisa, os professores de ciências.

No currículo escolar, o ensino de Ciências tem se transformado conforme a história da sociedade. De um ensino acrítico, dogmático, como única verdade absoluta e de modo tradicional vem sendo reajustado, pelo menos em alguns documentos oficiais, para um ensino mais crítico, contextualizado e com objetivo de alfabetizar cientificamente os alunos: “[...] alfabetização científica como o conjunto de conhecimento que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem” (CHASSOT, 2003a, p. 38), ou seja, de acordo com Lorenzon, Barcellos e Silva “a alfabetização científica consistiria em oportunizar ao sujeito que interpretasse o mundo por meio de um olhar científico” (LORENZON, BARCELLOS e SILVA, 2015, p. 76).

Porém, a realidade nos mostra que a alfabetização científica não acontece, talvez pela raiz da educação tradicional, que somente transmite os conhecimentos e as técnicas das ciências. É necessária, então, uma ressignificação do currículo das Ciências Naturais, já que aspectos éticos, estéticos, políticos do conhecimento científico não estão presentes nesses currículos. Para Chassot é “preciso procurar uma educação para a vida política, questionadora de uma ética de responsabilidade, que procure também uma educação de dimensões ecológicas”. (CHASSOT, 1995, p. 87).

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos é uma grande aliada da alfabetização científica, pois pode transversalizar o currículo da escola e alcançar esses objetivos do ensino de ciências, já que a escola é um espaço de diversidade, socialização e preconceito e exige dos professores posturas de mediação e atitudes que deem base para a convivência democrática e de respeito um com os outros, como afirmam Moreira e Caudau:

[...] é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 20).

É necessário, então um currículo transformador e reflexivo tanto no currículo formal, quanto no currículo oculto:

Insistimos em nossa tese que os Direitos Humanos constituem por si uma ideologia educativa que compromete a essência mesma do currículo tanto manifesto quanto oculto e, portanto, sua incorporação exige um repensar do currículo (MAGENDZO e DELPIANO, 1986, p. 6).

Ou seja, o currículo deve permear assuntos relativos à EDH de forma crítica, consciente, política, ética, de responsabilidade e respeito, pois como explica Silva o “currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” (1995, p. 196). O currículo pode então, desconstruir a cultura que impõe e domina.

Assim sendo:

A Educação em Direitos Humanos apresenta-se como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos os estudantes. Ela deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, “rituais pedagógicos”, modelos de gestão. Sendo assim, um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional poderá ocorrer por meio da (re) produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2011, p. 13).

Moreira e Candau (2007) estabelecem critérios para a construção de currículos multiculturais, à luz dos DH: a necessidade de uma nova postura do professor; o currículo ser espaço para reescrever o conhecimento escolar, que explicita a ancoragem social dos conteúdos, que reconhece as identidades culturais, que questiona nossas representações sobre os “outros”, de crítica cultural e de desenvolvimento de pesquisas.

O próximo capítulo abordará os aspectos metodológicos que permearam a pesquisa, bem como o contexto da coleta de dados.

## 6 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa é de cunho qualitativo que de acordo com SILVA e MENEZES:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA e MENEZES, 2005. p. 20)

E exploratória:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores [...] envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso [...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. (GIL, 2008, p. 27)

A pesquisa se realizou com professores da disciplina de Ciências de 6º a 9º ano em três escolas estaduais situadas nas áreas central e periférica na cidade de Itajubá; e no município de Delfim Moreira, bem como a análise dos documentos curriculares para identificar elementos de EDH existentes neles. Essa análise se fez necessária para a compreensão da relação das orientações que os professores recebem, teoricamente, de seus gestores, em relação aos conteúdos a serem trabalhados com as declarações dos mesmos nas entrevistas.

Para contextualizar as entrevistas, uma descrição dos espaços pedagógicos em que elas aconteceram serão apresentadas a seguir.

Duas cidades foram focos da pesquisa. Itajubá e Delfim Moreira, ambas em Minas Gerais. A cidade de Itajubá, de acordo com o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem a estimativa para 2019 de 96.869 pessoas. Em 2018, contava com 69 escolas de ensino fundamental e ensino médio, com 13.910 matrículas nessas duas etapas de ensino. A cidade de Delfim Moreira faz divisa com Itajubá. A estimativa de habitantes para 2019 é de 8.025 pessoas. Em 2018, contava com 8 escolas de ensino fundamental e ensino médio, com 1.362 matrículas nessas duas etapas de ensino.

As escolas serão denominadas 1, 2 e 3. Os locais escolhidos se justificam por estarem inseridos em locais geográficos distintos, que atendem alunos de situações socioeconômicas

diferentes, ou seja, pela representatividade de realidades diferentes e escolas com resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb):

- Escola 1: localizada em um bairro central, como a segunda maior escola da Superintendência Regional de Ensino do Sul de Minas em números de alunos descritos posteriormente, e que está na média no Ideb, de acordo com a figura abaixo:

Ideb		
Ano	Meta	Valor
2005		4,2
2007	4,2	4,8
2009	4,4	4,3
2011	4,6	5,1
2013	5,0	5,2
2015	5,4	5,4
2017	5,6	5,6

■ Acima ou igual à meta  
■ Abaixo da meta

Figura 6.1 – Ideb da Escola 1.

Fonte: INEP, sem datação, sem paginação.

A escola 1, de acordo com o Educacenso de 2018, atende Anos Finais do Ensino Fundamental (com 15 turmas e 481 alunos), Ensino Médio (com 23 turmas e 847 alunos), Educação de Jovens e Adultos – EJA (com 8 turmas, de Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e com 115 alunos) e Atendimento Educacional Especializado – AEE (com 17 alunos).

- Escola 2: município de Delfim Moreira, localizada no centro da cidade e, como escola-modelo com trabalhos a partir de projetos, apresentados nos encontros do Grupo de Trabalho em Pedagogia da Autonomia na Universidade Federal de Itajubá, que começou com uma pontuação alta no Ideb e não consegue manter, de acordo com a figura abaixo:

Ideb		
Ano	Meta	Valor
2005		4,7
2007	4,8	4,4
2009	4,9	4,0
2011	5,2	4,3
2013	5,6	4,9
2015	5,9	5,2
2017	6,1	4,9

■ Acima ou igual à meta  
■ Abaixo da meta

Figura 6.2 – Ideb da Escola 2.

Fonte: INEP, sem datação, sem paginação.

A escola 2 atende 8º e 9º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (com 7 turmas e 182 alunos), Ensino Médio (com 10 turmas e 328 alunos) e AEE (com 7 alunos).

- Escola 3: localizada em um bairro de zoneamento de lugares com vulnerabilidade social e econômica, e assim, considerada como uma escola de atendimento a alunos com vulnerabilidade social grande e que os alunos não participam das provas que avaliam os conhecimentos, ou seja, sem notas de Ideb nos anos de 2015 e 2017, como mostra a figura abaixo:





Figura 6.3 – Ideb da Escola 3.

Fonte: INEP, sem datação, sem paginação.

A escola 3 atende Anos Finais do Ensino Fundamental (com 7 turmas e 137 alunos), Ensino Médio (com 6 turmas e 168 alunos), EJA - Ensino Médio (com 1 turma e 37 alunos) e Educação Profissional (com 1 turma e 26 alunos).

A escolha de ser com professores se justifica pelo seu importante papel social que influencia, além de ensinar conteúdos específicos. E, também, por serem indivíduos que ensinam pelo currículo oculto, como conceito descrito no capítulo anterior, com suas ideologias, sentidos e valores.

Educadores especialistas do ensino fundamental, o professor ou a professora de Ciências Naturais precisam abrir o diálogo, encontrar respostas e incentivo adequados para o amadurecimento crítico de seus alunos, o que significa, geralmente, empreender trabalho em grupo, capaz de envolver e de colocar os alunos em interação social e cognitiva. A complexidade desta fase escolar exige que o professor tenha possibilidade real de realizar ensino ativo, desafiador e atualizado. (PCN, 1998b, p. 57)

A BNCC (2017) complementa esse comentário entendendo a importância da formação integral do aluno, tornando-o autônomo de suas escolhas e opiniões, da educação para o respeito ao outro, com diálogo e a convivência para a diversidade e, lembrando ainda, da evolução da tecnologia e o quanto isso influencia na aprendizagem dos alunos.

Já os anos escolhidos se justificam, pois no decorrer do ensino fundamental:

[...] percebem-se uma ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria. Essas características possibilitam a eles, em sua formação científica, explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação. (BNCC, 2017, p. 341)

Esse comentário pode ser complementado com as características da etapa de desenvolvimento da inteligência Operatório Formal de Piaget, que apresenta as etapas desde o nascimento até a adolescência. A fase do Operatório Formal abrange a partir dos 12 anos de idade e nesse estágio o pré-adolescente é capaz de abstrair e de lidar com o não concreto (hipotético), ou seja, ele não necessita mais do concreto para raciocinar, superando o real, como esclarece Balestra, a partir das pesquisas piagetianas:

Nas operações formais, a criança utiliza o raciocínio hipotético para a formulação de proposições, chegando à operação dedutiva pelas conclusões das hipóteses levantadas [...] o raciocínio é hipotético-dedutivo. Isso quer dizer que as operações passam da condição intraposicional (abstração reflexiva) sobre classe, relações etc. para a capacidade de operar de forma interproposicional, que é a capacidade de tirar conclusões a partir de outras proposições que não a principal. (BALESTRA, 2007, p. 75)

Assim, o pensamento vai do nível concreto para o abstrato, possibilitando a resolução do problema hipotético.

Outra justificativa para a escolha dos anos delimitados na pesquisa é uma pequena análise dos conteúdos abordados nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC. O documento é separado por três unidades temáticas: Matéria e Energia; Vida e Evolução e Terra e Universo. A cada ano a BNCC apresenta qual assunto deve ser abordado em cada unidade, denominado objetos de conhecimento. Analisando as habilidades apresentadas em cada unidade, é possível perceber quais objetos são claros na questão de EDH. Essa análise será apresentada no capítulo dos Documentos Oficiais. A priori, quantitativamente, são apresentados oito objetos de conhecimentos que explicitam nesse documento, a EDH no Ensino de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto nos Anos Finais são apresentados nove objetos de conhecimento.

Quadro 6.1 – Objetos de conhecimento da BNCC nos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental

	MATÉRIA E ENERGIA	EDH	VIDA E EVOLUÇÃO	EDH	TERRA E UNIVERSO	EDH
1º ANO	Características dos Materiais	Sim	Corpo Humano e Respeito à Diversidade	Sim	Escalas de Tempo	Não
2º ANO	Propriedades e usos dos materiais; Prevenção de acidentes domésticos	Sim	Seres Vivos no Ambiente; Plantas	Sim	Movimento aparente do Sol no céu; O Sol como fonte de luz e calor	Não
3º ANO	Produção de som; Efeitos da luz nos materiais; Saúde auditiva e visual.	Sim	Características e desenvolvimento dos animais	Não	Características da Terra; Observação do céu; Usos do solo	Não
4º ANO	Misturas; Transformações Reversíveis e não reversíveis	Não	Cadeias Alimentares simples; Microrganismos	Sim	Pontos Cardeais; Calendários, fenômenos cíclicos e cultura	Não.
5º ANO	Propriedades físicas dos materiais; Ciclo Hidrológico; Consumo consciente; Reciclagem	Sim	Nutrição do Organismo; Hábitos Alimentares; Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório	Sim	Constelações e mapas celestes; Movimento de rotação da Terra; Periodicidade das fases da Lua; Instrumentos Óticos	Não
6º ANO	Misturas homogêneas e heterogêneas; Separação de	Sim	Célula como unidade da vida; Interação entre os sistemas locomotor e	Sim	Forma, estrutura e movimentos da Terra	Não

	materiais; Materiais sintéticos; Transformações químicas		nervoso; Lentes corretivas			
7º ANO	Máquinas simples; Formas de propagação do calor; Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra; História dos combustíveis e das máquinas térmicas	Sim	Diversidade de ecossistemas; Fenômenos naturais e impactos ambientais; Programas e indicadores de saúde pública	Sim	Composição do ar; Efeito estufa; Camada de ozônio; Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e <i>tsunamis</i> ); Placas Tectônicas e deriva continental	Sim
8º ANO	Fontes e tipos de energia; Transformação de energia; Cálculo de consumo de energia elétrica; Circuitos elétricos; Uso consciente de energia elétrica	Sim	Mecanismos reprodutivos; Sexualidade	Sim	Sistema Sol, Terra e Lua; Clima	Sim
9º ANO	Aspectos quantitativos das transformações químicas; Estrutura da matéria; Radiações e suas	Não	Hereditariedade; Ideias evolucionistas; Preservação da biodiversidade	Sim	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo; Astronomia e cultura;	Não

	aplicações na saúde				Vida humana fora da Terra; Ordem de grandeza astronômica; Evolução estelar	
--	------------------------	--	--	--	---	--

Fonte: Autora, 2019.

Assim, a escolha de 6º a 9º anos se deu por ter maior quantidade de objetos de conhecimento e habilidades que podem ser mais trabalhadas do que os Anos Iniciais, embora seja possível trabalhar a EDH em todos os anos desde a Educação Infantil.

Os documentos curriculares foram pensados numa análise, pois são como um norte que governo desenvolve para orientar escolas e professores, e assim verificar se existem elementos de EDH nesses documentos orientadores. Os PCNs, apesar de terem 20 anos é um material muito rico em relação à EDH, com muitos exemplos de práticas nesse sentido, por isso a escolha deles, mesmo passado tanto tempo.

A pesquisa teve as seguintes etapas:

- Revisão de Literatura ou pesquisa bibliográfica que consistiu no levantamento do que já foi publicado sobre a Educação em Direitos Humanos no Ensino de Ciências nos sites Scielo (Brasil), Periódicos da CAPES e no banco de dissertações e teses da CAPES e com o intuito de traçar a referência bibliográfica que fundamentará a pesquisa.

O levantamento foi feito a partir de 2010, devido ao ano de publicação da terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (já referenciado nesse texto). No site Scielo (Brasil) foram utilizadas as palavras chaves “Educação em Direitos Humanos Ensino de Ciências”, “Educação Direitos Humanos Ensino de Ciências”, “Ciências Naturais Direitos Humanos”, “Currículo Ciências Direitos Humanos” e “Direitos Humanos”. Somente na última expressão surgiram artigos: 374. Porém, nenhum relacionado à temática EDH e Ensino de Ciências (EC). No Portal de Periódicos da CAPES os resultados foram: “Educação em Direitos Humanos + Ciências” com o total de 24 periódicos e 2 trabalhos na temática EDH e EC, intituladas: 1 - “As abordagens de corpo, gênero e sexualidade no Projeto Político Pedagógico em um Colégio Estadual de Aracajú, SE” (DIAS e OLIVEIRA, 2015) e 2 - “O Cotidiano, o Contextualizado e a Educação em Direitos Humanos: A escolha de um caminho para uma Educação Cosmopolita” (OLIVEIRA e QUEIROZ, 2016); “Educação em Direitos Humanos + Ensino de Ciências” com o total de 14 periódicos e 1 na temática pesquisada;

“Educação em Direitos Humanos + Currículo Ciências” com 7 periódicos e 1 na temática da pesquisa; e “Educação em Direitos Humanos + Ciências Naturais” com 8 periódicos e 1 na temática EDH e EC. Todos os resultados das palavras chaves que tiveram apenas 1 periódico com temas EDH e EC apontaram para o mesmo artigo (Artigo 2 da primeira pesquisa do Portal).

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com as palavras chaves “Educação em Direitos Humanos” foram encontrados 282 trabalhos, mas somente 3 relacionados a EDH, EC e com as perspectivas de Formação de Professores e Professores de Biologia (2 teses e 1 dissertação), intituladas: “A Formação de Professores de Ciências em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos” (OLIVEIRA, 2017), “Educação Ambiental e Direitos Humanos na Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas (RAMIARINA, 2016) e “Gênero e Sexualidade sob a perspectiva de Docentes de Biologia da Rede Estadual do Município de Aparecida de Goiânia” (SOUZA, 2018), sendo essa última a dissertação.

A coleta de dados aconteceu em duas fases:

- Entrevista com os professores de Ciências Naturais das escolas mencionadas. Lakatos e Marconi entendem que entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (2003, p. 195). A entrevista da pesquisa foi de forma semi-estruturada que, conforme Erlandson *et al* , “são guiadas por um conjunto de perguntas e questões básicas que devem ser exploradas, mas sem uma redação exata e a ordem das perguntas pré-determinadas” (1993, p. 85-86); e
- Leitura dos documentos curriculares Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Ciências Naturais do 6º ao 9º ano e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Área de Ciências Naturais e os Temas Transversais com o objetivo de verificar a existência de elementos relacionados à Educação em Direitos Humanos e, se o resultado for positivo, quais elementos estão presentes neles.

- A metodologia utilizada para análise dos dados foi a Análise de Conteúdo de Bardin, que conceitua como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

- E para a análise das entrevistas semi-estruturadas, houve a elaboração de categorias de análise para ordenar os elementos que seriam refletidos na pesquisa, de acordo com as respostas dos seis professores entrevistados na coleta de dados: aspectos profissionais, teóricos conceituais, sócioinstitucionais, formativos e didáticos.

A pesquisa, a princípio, teve a intenção de entrevistar todos os professores de Ciências dessas escolas. No primeiro contato com os gestores das escolas, foi possível perceber que não havia tantos professores quanto foi imaginado no planejamento das entrevistas. Mesmo assim, tínhamos três professores na escola 1; duas professoras na escola 2 e dois professores na escola 3. Mas, as entrevistas foram feitas da seguinte forma: três professoras na escola 1; uma professora na escola 2 (pois a segunda professora dessa escola encontrava-se afastada por motivos de saúde) e uma professora (entrevistada após a terceira tentativa) e um professor na escola 3, contendo 12 perguntas considerando a seguinte estrutura:

Nos aspectos profissionais: os dados pessoais e profissionais dos entrevistados, como idade, formação acadêmica e quanto tempo de atuação na escola atual;

Nos aspectos teóricos conceituais: Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos;

Nos aspectos sócioinstitucionais: EDH e o papel da escola; ensino de ciências e EDH;

Nos aspectos formativos: EDH na formação do entrevistado;

Nos aspectos didáticos: recursos didáticos usados pelo professor, além do livro; e elementos de EDH nas aulas dos entrevistados.

Os professores entrevistados foram denominados de A à F para análise de dados.

Após a realização das entrevistas, suas transcrições, leituras e análises foi possível caracterizar as respostas dos professores em quatro categorias de elementos de compreensão docente: Respeito, Conscientização, Disciplinarização e Senso Comum.

Assim, desse percurso e com as realidades das escolas a investigação buscou-se desenvolver um estudo sobre Educação em Direitos Humanos nas temáticas do ensino de Ciências, ou seja, se essa articulação ocorre ou não na prática em sala de aula a partir da voz dos professores.

O próximo capítulo apresenta as análises dos documentos curriculares em busca de elementos de EDH.

## **7 - DOCUMENTOS CURRICULARES: ANÁLISE**

Neste capítulo, são analisados documentos curriculares do governo brasileiro para verificar se existem elementos de EDH neles. Os documentos analisados foram: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Ciências Naturais; PCN de Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais; PCN de Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Pluralidade Cultural; PCN de Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Meio Ambiente; PCN de Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Saúde; PCN de Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Orientação Sexual; PCN de Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Trabalho e Consumo; e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) correspondente ao Ensino de Ciências Naturais.

Importante destacar que nos PCNs Temas Transversais o tema Ética é citado, porém o mesmo não foi analisado, pois o documento não estava disponível para acesso no site oficial do Ministério da Educação.

Após as descrições dos elementos identificados, um quadro de cada documento será apresentado contendo os tipos de abordagens que eles expressam na perspectiva da EDH.

### **7.1 - Parâmetros Curriculares Nacionais dos Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (PCNs)**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos Terceiro e Quarto Ciclos (que correspondem do 6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental foram publicados em 1998, que:

[...] nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. (BRASIL, 1998a, p. 9)

PCN tem o objetivo de nortear o trabalho dos professores em sala de aula, nas diferentes áreas e articulando com os Temas Transversais. Há um documento para cada área de ensino: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente,



Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde e Trabalho e Consumo). Também há PCN dos Primeiro e Segundo Ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os PCN do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental são estruturados com os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental; suas áreas de ensino, atravessados pelos Temas Transversais; Caracterização da Área, que consiste em conceitos, contextualização, justificativa e histórico da área ou do tema; Objetivos Gerais da Área; Conteúdos da Área para o ciclo do documento; Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas. Todos os PCN interpretados trazem também diversos exemplos de atividades e práticas que podem ser desenvolvidas com outras disciplinas, os seus blocos de conteúdos e os temas transversais.

Nos objetivos gerais do ensino fundamental, pode se destacar com elementos de EDH:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998a, p. 55)

Os próximos tópicos serão as análises dos PCNs de Ciências Naturais e Temas Transversais para a identificação de elementos de EDH, começando por Ciências Naturais.

### **7.1.1 - Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos: Ciências Naturais**

O PCN de Ciências Naturais do Terceiro e Quarto Ciclos é dividido em duas partes. Na primeira parte é exposto um histórico breve do ensino de Ciências; Ciências e Cidadania; Ciências e Tecnologia; Aprender e Ensinar Ciências Naturais no Ensino Fundamental, com dificuldades e soluções na questão de ensino e aprendizagem da disciplina aprendizagem significativa e avaliação; objetivos gerais de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental; e explicação dos Eixos Temáticos: Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde, Tecnologia e Sociedade, e Temas Transversais e Ciências Naturais. A segunda parte consiste

em Ciências Naturais; objetivos; conteúdos divididos pelos eixos temáticos; critérios de avaliação para os terceiro e quarto ciclo separadamente; e orientações didáticas, como planejamento, temas de trabalhos e como integra-los, problematização, busca de informações e sistematização de conteúdos.

Em Ciências e Cidadania, encontram-se elementos de EDH na exposição da importância de não aceitar as Ciências como um produto pronto e acabado, destacando a necessidade de refletir sobre os aspectos éticos, sociais, culturais e políticos dessa área, contribuindo:

[...] para a percepção da integridade pessoal e para a formação da auto-estima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos. (BRASIL, 1998b, p. 22)

O ensino nessa perspectiva colabora para o questionamento, para a compreensão que a sociedade influencia na ciência e vice-versa, possibilitando a participação social e o exercício da cidadania.

Em aprendizagem significativa dos conteúdos, o documento demonstra a importância de partir do contexto do aluno, relacionar com as experiências que ele tem e com as atitudes e valores que permeiam o ensino de ciências se forma o currículo oculto, porém sem utilizar essa palavra:

Em Ciências Naturais, o desenvolvimento de posturas e valores envolve muitos aspectos da vida social, da cultura do sistema produtivo e das relações entre o ser humano e a natureza. A valorização da vida em sua diversidade, a responsabilidade em relação à saúde e ao ambiente, bem como a consideração de variáveis que envolvem um fato, o respeito às provas obtidas por investigação e à diversidade de opiniões ou a interação nos grupos de trabalho são elementos que contribuem para o aprendizado de atitudes, para saber se posicionar crítica e construtivamente diante de diferentes questões. Incentivo às atitudes de curiosidade, de persistência na busca e compreensão das informações, de preservação do ambiente e sua apreciação estética, de apreço e respeito à individualidade e à coletividade tem lugar no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1998b, p. 30)

Nos Objetivos Gerais de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental, destacam-se, como elementos de EDH:

[...] compreender a natureza como um todo dinâmico e o ser humano, em sociedade, como agente de transformações do mundo em que vive, em relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes do ambiente; compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural; identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida,

no mundo de hoje e em sua evolução histórica, e compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas; compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser promovidos pela ação de diferentes agentes; formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar; valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento. (BRASIL, 1998b, p. 32)

Nos critérios de seleção de conteúdos, a justificativa vai de encontro com a EDH nos critérios que os conteúdos devem mostrar o ser humano como agente de transformação e sendo relevantes no aspecto social cultural e científico.

Em todos os eixos temáticos e nos temas transversais e ciências naturais são apresentados contextualização do tema, muitos exemplos e sugestões de atividades, possibilidades de integração de conteúdos e conexão com os temas transversais, direcionando para uma aprendizagem reflexiva, que investigue e questione, bem como o desenvolvimento de solidariedade, respeito ao outro, a si mesmo e ao meio ambiente. Os conteúdos podem ser abordados, nesses ciclos, de forma mais abstrata, o que favorece o pensamento crítico e a alfabetização científica, presente em todo o documento, sem a denominação do termo. Na avaliação do terceiro ciclo, identifica-se a avaliação se o aluno diante da discussão de um assunto é capaz de reconsiderar sua opinião inicial e a de outra pessoa.

Nas Ciências Naturais do quarto ciclo o professor pode ir além e explorar a EDH, pois:

Na reflexão e desenvolvimento de valores humanos e das atitudes da cidadania, já se pode contar com a possibilidade de discutir especificamente o direito e a solidariedade, tanto nas relações interpessoais como na postura social mais ampla, diante do ambiente natural e humano com que o estudante interage. Em acréscimo, o reconhecimento da Ciência e da Tecnologia como fazeres humanos, legitimados e realizados dentro de contextos sociais e culturais específicos possibilita abrir, durante a aula de Ciências Naturais, o exercício da cidadania crítica que valoriza o conhecimento acumulado pela humanidade, considerando seus limites e dificuldades. (BRASIL, 1998b, p. 88)

Tal afirmação está de acordo com os objetivos da disciplina nesse ciclo:

[...] compreender e exemplificar como as necessidades humanas, de caráter social, prático ou cultural, contribuem para o desenvolvimento do conhecimento científico ou, no sentido inverso, beneficiam-se desse conhecimento; compreender as relações de mão dupla entre o processo social e a evolução das tecnologias [...]; valorizar a disseminação de informações socialmente relevantes aos membros da sua comunidade; confrontar as diferentes explicações individuais e coletivas, reconhecendo a existência de diferentes modelos explicativos na Ciência, inclusive de caráter histórico, respeitando as opiniões, para reelaborar suas idéias e interpretações. (BRASIL, 1998b, p. 89-90)

Assim, o PCN Ciências Naturais é um documento de informações técnicas e didáticas para o trabalho do professor nos conteúdos e nas formas de transversalizar temas, conteúdos, outras disciplinas e EDH.

Quadro 7.1 – PCN Ciências Naturais

ASPECTO	TÓPICO	ABORDAGEM
Alfabetização Científica	Ciências e Cidadania	Reflexão ética, social, cultural e política
	Seleção de conteúdos	EDH
Metodologia	Aprendizagem significativa	Contexto e experiências do aluno
Educação	Objetivos Gerais de Ciências Naturais	EDH
Conteúdos	Eixos Temáticos	Pensamento crítico
	Temas Transversais	Aprendizagem Reflexiva e EDH

Fonte: Autora, 2019.

O próximo item será o de apresentação dos Temas Transversais para contextualização e análise das questões relacionadas à EDH.

### **7.1.2 – Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**

Os Temas Transversais são frutos do compromisso da EDH. São temas urgentes para a construção do exercício da cidadania. O documento PCN: Temas Transversais têm o objetivo de integrar esses assuntos em todas as disciplinas, sem a necessidade de criação de disciplinas específicas. Em sua introdução é feita uma contextualização do tema, apresentando os DH, a noção de direitos coletivos ou sociais, de cidadania ativa, democracia para que todos tenham os direitos de serem cidadãos. Para o documento (Brasil, 1998c), são princípios que devem orientar a educação para a cidadania: Dignidade da pessoa humana, Igualdade de Direitos, Participação e Co-responsabilidade pela Vida Social e, nesse sentido a escola é espaço de transformação. Os critérios para a seleção dos temas foram a urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecer a

compreensão da realidade e a participação social. Os PCNs Temas Transversais se conectam e se entrelaçam.

Na questão de ser transversal, o documento explica que os temas devem estar presentes em todas as áreas, relacionado com a atualidade, e com conteúdos de sua área de atuação e a realidade social, incluindo aprendizagens extra-escolares, com coerência e tendo o professor como um cidadão participante da sociedade. Assim, essa análise se dará pelos temas descritos pelo documento.

O primeiro documento curricular dos Temas Transversais será o de Pluralidade Cultural, apresentado no próximo subtítulo.

### **7.1.2.1 – Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**

O PCN Pluralidade Cultural parte da premissa que a sociedade é composta de diversas culturas e que para se viver numa democracia é preciso respeitar os grupos, as culturas e as diferentes etnias que compõem o Brasil, então:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. (BRASIL, 1998c, p. 117)

O que exige da escola um trabalho voltado a Cultura da Paz, no cotidiano, mostrando o quão importante são as atitudes de tolerância e respeito, em que ninguém é melhor que ninguém. Trata de conhecer e valorizar as particularidades dos grupos sociais. O documento é dividido em duas partes. A primeira é composta de uma introdução, com a justificativa, o estado atual dos trabalhos com essa temática e a caracterização do tema; contribuições para o estudo de pluralidade cultural no âmbito escolar, com fundamentos e conhecimentos que os professores precisam ter para compreender e trabalhar com pluralidade cultural; ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural; e os objetivos gerais para o ensino fundamental. A segunda parte aborda os blocos de conteúdos: Pluralidade Cultural e a vida dos adolescentes no Brasil; Pluralidade Cultural na formação do Brasil; O ser humano como agente social e produtor de cultura; e Direitos Humanos, direitos de cidadania e pluralidade.

Na introdução, encontram-se elementos de EDH quando explica que é necessário apresentar a diversidade de etnias e culturas do Brasil, entendendo que elas são marcadas por desigualdades sociais e econômicas e destacar as transformações que podem ocorrer para a valorização desses grupos. Tais concepções podem desenvolver no aluno “a compreensão de

que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação”. (BRASIL, 1998c, p. 121).

A justificativa completa a afirmação quando expressa que é possível potencializar as atitudes e valores para novos comportamentos dos alunos, convidando-o para a responsabilidade de ser cidadão e evoluindo o espírito democrático. O documento também expõe que a escola tem papel de desenvolver essas atitudes, porque é um lugar de convivência de várias culturas, origens e visões de mundo, além de ser local de ensino de regras e potencializar debates e discussões nas questões sociais numa realidade plural.

Para que esse trabalho tenha os seus objetivos alcançados, os professores devem ter fundamentos e conhecimentos para a efetivação da aprendizagem em EDH. Os fundamentos éticos de todos os profissionais da escola irão ser a base das propostas de respeito ao próximo:

A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social. (BRASIL, 1998c, p. 129)

Além da ética, os conhecimentos jurídicos, históricos e geográficos ajudarão aos professores e alunos a entenderem os passos percorridos pelos grupos, bem como suas lutas e conquistas. Os conhecimentos sociológicos, antropológicos, populacionais e das linguagens possibilitarão a compreensão de que as diferenças étnicas, culturais e regionais não são somente as características sociais e econômicas desses grupos. O sentido psicológico e pedagógico de trabalhar com a pluralidade cultural vai ajudar as pessoas a não terem medo do novo, do estranho, do diferente, muitas vezes de pré-conceitos oriundos da sociedade em que está inserido e de julgamentos do senso comum.

No tópico de ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural, o documento argumenta esse tema faz com que os alunos conheçam suas origens, mostrando que todos tem seu valor, aumentando a autoestima, e formando atitudes de se defender diante de situações de discriminações e preconceitos que possam acontecer, pois:

Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas. Essa auto percepção mais elaborada coopera para o fortalecimento da auto-estima, abrindo-se assim para o diálogo com o Outro [...] (BRASIL, 1998c, p. 137)

Assim, a pluralidade é vivida, ensinada e aprendida com o cotidiano, pois é nele que ensina ao aluno e aprende com ele como tecer um ambiente que respeite, aceite, valorize, critique e seja responsável nas relações interpessoais, entendendo que cada um é único e insubstituível.

Os objetivos dessa temática para o ensino fundamental confirma a intenção da escola da Pluralidade Cultural como Tema Transversal:

[...] conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia; valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira; reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania; desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação; repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/ etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão; valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural; compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças; analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social. (BRASIL, 1998c, p. 143)

Para alcançar esses objetivos, os critérios para a seleção dos conteúdos teve como base a relevância sociocultural e política; a possível aprendizagem dos valores para a cidadania, com respeito aos outros, a si mesmo, aos direitos universais e aos da Constituição Federal; e a possível compreensão, respeito e valorização dos alunos na diversidade sociocultural para uma convivência solidária e democrática.

O bloco de conteúdos Pluralidade Cultural e a vida dos adolescentes no Brasil parte da vivência e do cotidiano dos alunos: as diferentes famílias no mundo contemporâneo; a cooperação nas responsabilidades na família; a vida comunitária; as diferentes culturas em tempos atrás; as diferentes formas de se relacionar com o espaço; e a educação dos diferentes grupos.

No bloco de Pluralidade Cultural na formação do Brasil, os conteúdos são apresentados na visão dos vários grupos do país: origens continentais das pessoas que moram no Brasil; suas influências, conhecimento dos dados populacionais; e contribuições das heranças dos grupos imigrantes, suas lutas por espaços e valorização.

O penúltimo bloco, O ser humano como agente social e produtor de cultura, procura conhecer, valorizar e respeitar as linguagens dos grupos; suas formas de produção cultural,

seus usos e costumes ao longo do tempo; a produção artística que expressa a sua identidade étnico, cultural e linguística; e das visões de mundo, de natureza e de corpo dessas culturas.

O último bloco, Direitos Humanos, Direitos de Cidadania e Pluralidade, aborda as informações para a liberdade de expressão; o conhecimento das leis para saber de seus direitos e deveres; praticar e valorizar os Direitos Humanos; valorizar as transformações; e conhecer quais instrumentos podem ser utilizados para o aperfeiçoamento da cidadania.

Essa temática aprimora nos sujeitos um ambiente de solidariedade, justiça, respeito, amor ao próximo e a si mesmo e valorização.

Quadro 7.2 – PCN Temas Transversais – Pluralidade Cultural

ASPECTOS	TÓPICO	ABORDAGEM
Escola	Apresentação	Reconhecer a diversidade
	Justificativa	Desenvolver atitudes e valores
		Promover princípios éticos, igualdade e ações
Conteúdos	Introdução	Diversidade de etnias e culturas
	Seleção de conteúdos	EDH
	Pluralidade Cultural na formação do Brasil	Apresentação de vários grupos geograficamente
	O ser humano como agente social e produtor de cultura	Apresentação de vários grupos sociologicamente
	Direitos Humanos, Direitos de Cidadania e Pluralidade	EDH
Aprendizagem	Introdução	Valorização e respeito da/à diversidade
	Ensino e Aprendizagem	Desenvolvimento de auto estima, respeito, valorização de si mesmo, auto percepção no convívio do cotidiano e se posicionar diante de



		injustiças
	Objetivos	Conhecer, valorizar e respeitar a diversidade
Metodologia	Justificativa	Discussões e debates
	Pluralidade Cultural e a vida dos adolescentes	Parte da vivência e do cotidiano dos alunos
Professor	Justificativa	Conhecimentos éticos, jurídicos, históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, populacional, linguagem, psicológico e pedagógico

Fonte: Autora, 2019.

O documento a ser analisado a seguir será o Tema Transversal Meio Ambiente.

#### **7.1.2.2 - Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**

Dos PCNs Temas Transversais, a temática Meio Ambiente é uma das que se aproxima do ensino de Ciências Naturais, pois essa temática faz parte dos conteúdos dessa disciplina, porém, como tema transversal o intuito é:

[...] educar os brasileiros para que ajam de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; saibam exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional; e se modifiquem tanto interiormente, como pessoas, quanto nas suas relações com o ambiente. (BRASIL, 1998c, p. 181)

Educando nessa perspectiva, é possível desenvolver atitudes e comportamentos de mudanças, com a preocupação com as consequências futuras no ambiente e na sociedade, em relação aos recursos não-renováveis, por exemplos. O documento tem mais questões técnicas do que os outros. É dividido em duas partes e os anexos. A primeira parte se refere a questão ambiental, como crise, pontos polêmicos do debate nessa área e a educação como elemento para a consciência ambiental; o ensinar e aprender em Educação Ambiental, nos espaços locais e globais, com a relação da comunidade com a escola, superando a fragmentação de saberes no ensino e a necessidade de transversalidade desse tema nas áreas de conhecimento; e os objetivos gerais para o ensino fundamental. A parte dois são as especificações dos blocos

de conteúdos (A natureza cíclica da natureza; Sociedade e Meio Ambiente; e Manejo e conservação ambiental) e os anexos são documentos de Educação ambiental dos encontros internacionais, seus princípios e conceitos.

No texto há elementos de EDH nas questões de contribuição dessa temática no desenvolvimento de senso de responsabilidade com o meio ambiente, como protege-lo e como melhorar a relação do ser humano com ele. Nas esferas local e global, o documento cita que os alunos devem refletir sobre os problemas que causam consequências em sua vida, da comunidade em que se vive, do estado, país e do planeta, fazendo que eles se sintam sensibilizados e possam debater entre si, com a comunidade e com os responsáveis pela administração dos municípios, estado e país. A questão da transversalidade, o documento defende a importância de trabalhar os conceitos, valores e procedimentos atrelados à realidade do aluno para a melhoria das condições de vida dos cidadãos.

Os objetivos gerais da temática para o ensino fundamental buscam, na EDH, que os alunos tenham condutas que construa um ambiente sustentável, justo, de proteção e preservação de vidas e ambientes:

[...] perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural; observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo propositivo, para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida; adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis; perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa/efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio. (BRASIL, 1998c, p. 197)

Os conteúdos, nesse sentido, devem levar o aluno a se sentir responsável pelas ações no ambiente, quando usa os bens e recursos naturais e analisando que o consumismo desenfreado gera consequências graves e irreversíveis para o meio ambiente e para as futuras gerações, pois é conscientizando, sensibilizando, motivando e fazendo com que o aluno participe da gestão do ambiente que os farão repensar e mudar as atitudes em relação à natureza e à sociedade.

O bloco de conteúdos A natureza cíclica da natureza demonstra como é a dinâmica da natureza, seus eventos e suas transformações. A contextualização se torna um grande aliado e para desenvolver a consciência crítica quando é mencionado as alterações que o ser humano causou em determinados lugares e em determinados tempos, pois compreendendo os antecedentes é possível entender a importância de cuidar hoje.

O bloco sociedade e meio ambiente tem elementos de EDH quando cita a necessidade de análise crítica nas atividades de produção e práticas de consumo, como o consumismo e o desperdício, por exemplo, pois as causas e consequências (preservação ou degradação) influenciam na qualidade de vida de todos os habitantes do planeta e dos habitantes futuros. Outro ponto importante é aprender com as outras culturas as formas de relação com a natureza.

O último bloco, Manejo e conservação ambiental, apresenta que há possibilidade de criar técnicas de manejo da natureza que não degrade o ambiente ao ponto de se esgotar os recursos. Em EDH, o bloco mostra que se deve criticar o uso de técnicas que não levem em conta a sustentabilidade, além de conhecer os direitos e deveres como cidadãos, sabendo a quem denunciar casos de irregularidades ambientais.

Nessa perspectiva, o anexo III: Conceitos fundamentais na problemática ambiental frisa bem essas questões. Menciona o Programa das Nações Unidas para o meio ambiente em que dos nove princípios destaca-se: a preocupação “com as pessoas e outras formas de vida, agora e no futuro” (BRASIL, 1998c, p. 240).

Quadro 7.3 – PCN Temas Transversais – Meio Ambiente

ASPECTO	TÓPICO	ABORDAGEM
Aprendizagem	A questão ambiental	Desenvolver senso de responsabilidade
	Ensinar e Aprender em Educação Ambiental	Reflexão sobre os problemas locais e globais
	Objetivos Gerais para o ensino fundamental	Atitudes de respeito e de sustentabilidade
	Conteúdos de meio ambiente para terceiro e quarto ciclos	Desenvolver responsabilidade pelo meio ambiente
	A natureza cíclica da natureza	Compreender antecedentes para cuidar hoje do meio ambiente
	Sociedade e meio ambiente	Aprender como as outras culturas cuidam do meio

		ambiente
	Manejo e conservação ambiental	Aprender que existem técnicas que não degradam o meio ambiente
Metodologia	A necessidade de transversalização dos temas nas áreas	Aprendizagem de conceitos, valores e procedimentos atrelados à realidade do aluno
	A natureza cíclica da natureza	Contextualização para consciência crítica
	Sociedade e meio ambiente	Análise crítica do consumismo e do desperdício
	Manejo e conservação ambiental	Criticar uso de técnicas sem sustentabilidade
		EDH

Fonte: Autora, 2019.

O próximo Tema Transversal a ser analisado será o de Saúde.

### 7.1.2.3 - Parâmetros Curriculares Nacionais: Saúde

Esse é outro tema muito ligado ao ensino de ciências, pois está ligado ao corpo humano e as doenças. Para o PCN Saúde é necessário, além de conhecer o corpo humano, as doenças e os hábitos de higiene, desenvolver atitudes que levam a uma vida saudável e que atuem positivamente em favor da melhoria da saúde e das pessoas ao seu redor.

O documento é dividido em duas partes. A primeira parte, mais técnica, faz uma contextualização da saúde no Brasil; conceitua a palavra saúde; como era tratado o assunto numa perspectiva histórica nas escolas; trata a saúde como direito humano; e a sua relação com a educação. A segunda parte discorre dos objetivos e conteúdos importantes para o trabalho com esse tema.

Na questão de EDH é possível identificar seus aspectos nos compromissos que devem ser assumidos para a melhoria da saúde das pessoas: “a educação para a Saúde pode cumprir papel destacado: favorece o processo de conscientização quanto ao direito à saúde e instrumentaliza para a intervenção individual e coletiva sobre os condicionantes do processo saúde/doença.” (BRASIL, 1998c, p. 255)

Na inter-relação entre Educação e Educação para a Saúde, o texto revela que as metodologias precisam abordar com o aluno a identificação de problemas, levantar as hipóteses, reunir os dados obtidos, reflexão sobre as situações e encontrar formas de solucionar os problemas que estejam comprometidos com a promoção e proteção da saúde de todos, tornando-o uma pessoa consciente de que ter saúde é seu direito, bem como das outras pessoas.

Nos objetivos encontra-se três relacionados a EDH:

[...] compreender saúde como direito de cidadania, valorizando as ações voltadas para sua promoção, proteção e recuperação; compreender que a saúde é produzida nas relações com o meio físico, econômico e sociocultural, identificando fatores de risco à saúde pessoal e coletiva presentes no meio em que vive; conhecer e utilizar formas de intervenção sobre os fatores desfavoráveis à saúde presentes na realidade em que vive, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva (BRASIL, 1998c, p. 269)

Nos conteúdos, o texto faz primeiramente uma explanação técnica e informativa sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas. Já nos blocos de conteúdos, são divididos em Autoconhecimento para o auto cuidado e Vida coletiva. O primeiro destaca a importância de se conhecer para cuidar do próprio corpo e dos outros, para isso o trabalho educativo deve abordar as transformações e desenvolvimento que lhe são próprias e, conseqüentemente o desenvolvimento de uma “consciência crítica em relação aos fatores que intervêm positiva e negativamente” (BRASIL, 1998c, p. 275) na sua vida e na sua saúde. No bloco de Vida Coletiva há um exemplo válido de atividade que desenvolva a reflexão crítica de saúde e doença: o estudo de diagnóstico de saúde da população. O texto também afirma que promover a afetividade e a auto estima, com ações como essa, constroem atitudes positivas e de autopreservação quando se está diante de riscos que os adolescentes possam encontrar.

É na prática escolar e com diálogo, segundo o documento, que o grupo pode trabalhar o respeito, responsabilidade, solidariedade e a convivência com o diferente. No caso da solidariedade com problemas de saúde de uma pessoa ou da condição de deficiência de alguém que acontece a humanização e o exercício para a cidadania.

Quadro 7.4 – PCN Temas Transversais – Saúde

ASPECTO	TÓPICO	ABORDAGEM
Aprendizagem	Assumindo compromissos para a ação	EDH e desenvolve atitudes de vida saudável e para a

		melhoria da saúde das pessoas ao redor
	Objetivos	EDH
Metodologia	Inter-relação entre educação e educação para a saúde	Identificar problemas, levantar hipóteses, reunir dados e reflexão
	Vida Coletiva	Estudo do diagnóstico da saúde da população
		Diálogo para desenvolver respeito, responsabilidade e solidariedade
Conteúdos	Autoconhecimento para o auto cuidado	Consciência crítica para cuidar do próprio corpo e dos outros
	Vida Coletiva	Construção de atitudes positivas e de autopreservação

Fonte: Autora, 2019.

O penúltimo tópico dos Temas transversais a ser analisado será de Orientação Sexual.

#### 7.1.2.4 - Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual

Outro tema muito ligado as Ciências Naturais e que gera muitas discussões e preconceitos é a Orientação Sexual. O senso comum abrange essa temática como o ato sexual em si e na perspectiva da homossexualidade. Porém, o documento traz orientações sobre:

[...] considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (BRASIL, 1998c, p. 287)

Assim, o PCN não pretende substituir a tarefa da família sobre como abordar esse assunto ou ir contra a uma determinada concepção religiosa que o aluno possa pertencer. Uma

perspectiva que o texto também aborda é o do abuso sexual, como saber diferenciar um carinho de um gesto abusivo.

O documento é dividido em duas partes. A primeira discute a justificativa da escolha do assunto como tema transversal, concepção sobre o tema, como deve ser o trabalho sobre esse assunto na escola e sua relação com a família, bem como a postura correta do professor ao abordar tal tema. A segunda parte apresenta os blocos de conteúdos: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids.

EDH pode ser identificado no papel da escola de “informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade” (BRASIL, 1998c, p. 302) quando o professor reflete sobre os valores democráticos e plurais, e problematiza e orienta debates que busquem compreender e respeitar a diversidade. Nesse sentido, a escola mostrará que respeita as diferenças quando transmite o respeito para com as famílias e suas concepções e crenças. Para isso é importante a contextualização social e cultural das questões de sexualidade.

Orientação Sexual para a cidadania pretende que o aluno aprenda a respeitar a si e aos outros e garantindo direitos como a proteção e promoção da saúde com informação e conhecimento. Os objetivos desse tema com relação à EDH envolvem:

[...] respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos; reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro; agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV; consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade. (BRASIL, 1998c, p. 311-312)

Para que esses objetivos sejam atingidos os blocos de conteúdos concede a reflexão de ir contra os estereótipos relacionados ao tema. Um exemplo é no bloco Corpo: matriz da sexualidade, quando se discute sobre padrões de beleza como a mulher magra e o homem musculoso. Em relações de gênero, um debate importante é de preconceito contra a mulher e ao homossexual, o que desenvolve a questão do combate ao machismo e ao pré-conceito que se um menino tem sensibilidade ou da menina que é agressiva são considerados homossexuais, atitudes essas, que geram humanos fechados e desequilibrados, acentuando os crimes contra homossexuais. Assim, dinâmicas grupais, metodologia voltada a participação do aluno e diálogo combatem a intolerância e desenvolvem o respeito e a autoestima.

Quadro 7.5 – PCN Temas Transversais – Orientação Sexual

ASPECTO	TÓPICO	ABORDAGEM
Aprendizagem	Apresentação	Desenvolver o conhecimento que orientação sexual não é o ato sexual em si ou questão de homossexualidade
	Objetivos Gerais	Respeitar a diversidade, alargar conceitos do senso comum e consciência crítica para tomar as próprias decisões
Metodologia	Postura dos Educadores	Informar, problematizar e debater o assunto, além de contextualizar
	Matriz da sexualidade	Discussão
	Relações de gênero	Debate
Conteúdos	Matriz da sexualidade	Padrões de beleza
	Relações de gênero	Combate ao preconceito à mulher e ao homossexual

Fonte: Autora, 2019.

O último Tema Transversal analisado é o de Trabalho e Consumo.

#### **7.1.2.5 - Parâmetros Curriculares Nacionais: Trabalho e Consumo**

A temática Trabalho e Consumo tem a intenção de apresentar as relações sociais e as de trabalho como construções históricas que dependem da necessidade da sociedade. Com isso, é preciso entender as relações de trabalho e de consumo, bem como seus direitos e valores para a busca de uma melhor distribuição econômica.

No documento, essa temática é dividida em duas partes. A primeira parte esclarece sobre escola, trabalho e consumo; características de trabalho e consumo na sociedade; tributação, distribuição de renda e justiça social; e alguns pontos de como se encontrava o Brasil, na época da publicação do PCN; explanação do tema para o Ensino Fundamental, como o ensinar e aprender sobre a temática, a inserção do jovem no mercado de trabalho e a transversalidade; e os objetivos gerais para o Ensino Fundamental. A parte dois trata dos



blocos de conteúdos para serem ensinados: Relações de Trabalho; Trabalho, consumo, saúde e meio ambiente; Consumo, meios de comunicação de massas, publicidades e vendas; Direitos Humanos, cidadania, trabalho e consumo.

Com relação aos aspectos de EDH, o documento assevera sobre o trabalho infanto-juvenil, o mercado informal, o desemprego, o sub-emprego as diferenças de salários entre profissões, e as discriminações com negros, idosos e mulheres no mercado de trabalho. A introdução cita que a escola tem o papel de auxiliar na participação dos jovens nas relações sociais, políticas e culturais (característica essa do exercício da cidadania) e a discussão de trabalho e consumo:

[...] busca explicitar as relações sociais nas quais se produzem as necessidades e os desejos, e os produtos e serviços que irão satisfazê-los. Conhecer e discutir as formas de realização e organização do trabalho e do consumo, compreendendo suas relações, dependências, interações, os direitos vinculados, as contradições e os valores a eles associados, subsidiará a compreensão da própria realidade, a construção de uma auto-imagem positiva e uma atitude crítica, para a valorização de formas de ação que favoreçam uma melhor distribuição da riqueza produzida socialmente. (BRASIL, 1998c, p. 344)

De acordo com o texto, a escola ao discutir esse tema irá garantir formação cultural com atitudes e habilidades de cooperação, solidariedade e justiça, bem como fazer com o que o aluno compreenda que as relações sociais e de trabalho podem ser passíveis de críticas e transformações.

Na caracterização do tema, o documento faz uma explicação do processo de como o leite chega à mesa do consumidor, com todos os tipos de trabalhos envolvidos e de todos os setores que influenciaram ou influenciam o seu consumo. Pois, entendendo a abrangência de um simples ato de tomar leite pela manhã, ajuda na compreensão de todos os processos e pessoas envolvidas para que o consumidor possa satisfazer sua necessidade, levando a valorização de todos os tipos de trabalhos. Nas características do trabalho e do consumo na sociedade atual, ao contextualizar trabalho, consumo, direitos do consumidor e desigualdade econômica, propõe uma educação do consumidor para:

[...] propiciar aos alunos o desenvolvimento de capacidades que lhe permitam compreender sua condição de consumidor, com os conhecimentos necessários para construir critérios de discernimento, atuar de forma crítica, perceber a importância da organização, solidariedade e cooperação para fazer valer seus direitos e assumir atitudes responsáveis em relação a si próprio e à sociedade. (BRASIL, 1998c, p. 354)

O aluno sabendo dos seus direitos pode lutar por ele quando se sentir lesado, além de ser cidadão politicamente ativo que luta pelas conquistas e manutenção dos direitos

fundamentais e sociais de qualidade e buscando uma igualdade social e econômica. No tópico de ensinar e aprender trabalho e consumo pode-se confirmar essa afirmação, que com metodologias de trabalho é possível:

[...] estabelecer relações de respeito mútuo e autonomia no trabalho e com as figuras de autoridade, posicionar-se, argumentar, afirmar seu ponto de vista e compreender o de outros, reivindicar o que considera justo para si e para os demais, propor mudanças, são aprendizagens fundamentais ao cidadão trabalhador/consumidor, uma vez que se referem a capacidades e conteúdos importantes para atuar de modo autônomo nas relações sociais e políticas. (BRASIL, 1998c, p. 364)

Além das relações sociais, o PCN Trabalho e Consumo se preocupa com o individual. No tópico Os jovens, a escola e a inserção no trabalho abrange a questão dos alunos analisarem como é a inserção das pessoas no trabalho para que os alunos:

[...] percebam suas identificações, singularidades às determinações existentes, questionando-as, ampliando e transformando sua consciência, seus valores e atitudes e adquirindo melhores condições de organizar seus projetos de vida. Garantindo a aprendizagem do conteúdo das áreas, por meio de uma metodologia e escolhas didáticas que permitam a reflexão, participação, confrontação de idéias, a escola pode ter um importante papel para o conhecimento da realidade e construção de uma auto-imagem positiva por parte dos alunos. Pode, assim, atuar para que os alunos construam uma imagem de si próprios como cidadãos com direitos, entre os quais se incluem os direitos vinculados ao trabalho e ao consumo, para agir de forma solidária e responsável, percebendo-se sujeitos nessa sociedade e sujeitos, portanto, nas relações de trabalho e consumo. (BRASIL, 1998c, p. 368)

Trabalhando nessa perspectiva, a escola desconstrói a imagem de que a vida profissional é construída pela estrutura social a que pertence, aceitando empregos que não respeitam seus direitos de trabalhador, bem como a importância de todas as profissões para a sociedade. EDH, nesse sentido, aumenta a autoestima e valoriza as potencialidades dos alunos. Então, os objetivos dessa temática para o Ensino Fundamental foram estruturados para que os alunos compreendam a importância do trabalho para a economia do país e se entendam como cidadão que têm direitos. Os objetivos com perspectivas de EDH são:

[...] atuar com discernimento e solidariedade nas situações de consumo e de trabalho sabendo de seus direitos e responsabilidades, identificando problemas e debatendo coletivamente possíveis soluções; reconhecer a existência e a ocorrência de discriminações e injustiças em situações de trabalho e consumo adotando uma postura de repúdio contra todo tipo de discriminação de classe, origem, gênero, etnia e idade; saber que os direitos civis, políticos e sociais são conquistados por meio de conflitos e acordos que podem redundar em maior justiça na distribuição de renda, valorizando a atuação dos partidos políticos, sindicatos, associações profissionais e associações civis e órgãos governamentais fundamentais para a democracia. (BRASIL, 1998c, p. 373-374)

Os blocos de conteúdos selecionados para alcançar esses objetivos têm duas dimensões: histórica e geográfica. A primeira pelas suas transformações e o que permaneceu. A segunda para fazer relações entre o local, o regional, o nacional e o mundial.

Nos aspectos de EDH, as relações de trabalho, com o conteúdo conhecimentos históricos das organizações de trabalho e suas transformações, levam à reflexão sobre quais os projetos profissionais o aluno deseja, e também propiciar a percepção da realidade em que vive, as possibilidades, as dificuldades e as contradições das relações, pois ele conseguirá identificar as diferentes posições, combater a discriminação e a injustiça e encontrar caminhos para enfrentar problemas. Esse conteúdo sugere que seja abordado sobre o trabalho escravo, o trabalho informal, os movimentos migratórios, os imigrantes e os emigrantes, como forma de reconhecimento e valorização desses grupos. Ainda nesse tema, o texto menciona o conteúdo de conhecimento e avaliação de trabalho e emprego, pois é possível encontrar muitas desigualdades nas diversas situações de trabalhos.

O bloco Direitos Humanos, Cidadania, Trabalho e Consumo tem o propósito de:

[...] possibilitar aos alunos o conhecimento de direitos que envolvem as esferas do trabalho e do consumo, assim como saber onde buscar as informações que lhes sirvam de subsídio para resolver individual e coletivamente os problemas que se apresentem no cotidiano. O mais importante é saber que existem tais direitos, ter consciência de que se tem direito a ter direitos, e auto-confiança para exigí-los e promovê-los. (BRASIL, 1998c, p. 395)

Conhecer os direitos do Consumidor, fruto de lutas dos DH, os direitos dos trabalhadores, o papel de associações, sindicatos, cooperativas e organizações (civis e governamentais) e as leis existentes podem ser uma das práticas que desenvolvem atitudes de atuação social e solidariedade.

Todos os PCNs analisados são, além de instrumentos para a EDH, materiais de estudos das questões técnicas de cada disciplina e temas transversais, sendo assim, um importante material para estudo.

Quadro 7.6 – PCN Temas Transversais – Trabalho e Consumo

ASPECTO	TÓPICO	ABORDAGEM
Escola	Introdução	Auxiliar os jovens nas relações sociais, políticas e culturais

Aprendizagem	Introdução	Compreensão da realidade, construção e auto imagem positiva, atitude crítica para ações de melhor distribuição de riqueza
	Objetivos	EDH
Metodologia	Introdução	Discussão para formação cultural e atitudes e habilidades relacionadas a EDH
	Os jovens, a escola e a inserção no trabalho	Reflexão, participação e confrontação de ideias
	Objetivos	Identificar problemas e debater soluções possíveis
Conteúdos	Caracterização do tema	Educação do consumidor para agir como cidadão
	Ensinar e aprender trabalho e consumo	Aprender a agir como um cidadão que trabalha, consome e tem direitos
	Os jovens, a escola e a inserção no trabalho	Auto conhecimento e EDH
	Relações de trabalho	Reflexão do aluno dos seus projetos profissionais
		Valorização e reconhecimento dos diversos grupos de trabalho, como os escravos, os imigrantes e de trabalho informal
	Direitos Humanos, Cidadania, Trabalho e Consumo	EDH

Fonte: Autora, 2019.

Os PCNs ainda constituem referência para a preparação de aulas e elaboração de projetos interdisciplinares nas escolas brasileiras, por isto a análise aqui empreendida.

O próximo e último item de análise será a Base Nacional Comum Curricular, documento esse que ainda está em processo de implantação.

## **7.2 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC) foi homologada em 22 de dezembro 2017 pela Resolução CNE/CNP N° 2 e define os conjuntos de aprendizagens indispensáveis que os alunos devem desenvolver ao longo de sua educação. Assim, o objetivo é nortear os currículos das escolas da educação básica. Nela encontram-se conhecimentos, competências e habilidades para serem atingidas. De acordo com o site do Ministério da Educação, a base é:

[...] orientada pelos princípios éticos, políticos, e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, [...] soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, sem datação, sem paginação)

Importante destacar também que um documento curricular nacional é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar”. (BRASIL, 2017, sem paginação)

A base começa seu texto com apresentação, introdução com as competências gerais da educação básica; os marcos legais para a sua elaboração; os fundamentos pedagógicos; o compromisso com a educação integral; a BNCC na igualdade, diversidade e equidade; BNCC, o currículo e o regime de colaboração; a estrutura do documento; e é dividido em etapas de ensino: infantil, fundamental e médio. A estrutura do Ensino Fundamental é dividida pelos anos iniciais e finais por Áreas do Conhecimento, Competências específicas de cada área, Componentes Curriculares e Competências específicas de componente. São apresentadas as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades. As áreas de conhecimento compreendem Linguagens, com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; componente curricular de Matemática; Ciências da Natureza, com o componente curricular Ciências; Ciências Humanas, com os componentes curriculares Geografia e História; e Ensino Religioso, com o componente curricular Ensino Religioso.

Na introdução elementos de EDH são encontrados no conceito de competências, como: “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8). Em seguida o documento cita o Caderno de Educação em Direitos Humanos e a Agenda 2030 da ONU, justificando esse conceito de competência para transformar a sociedade com humanidade, justa e para a preservação da natureza.

Nas competências gerais da educação básica aspectos de EDH são destacados:

a) Valorizar e utilizar os conhecimentos [...] para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. b) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) [...] c) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. d) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. e) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. f) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. g) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. h) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Na questão de educação integral, o texto cita que o novo cenário mundial exige das pessoas atitudes de EDH, como: ser crítico, participativo, responsável, ter discernimento e saber viver/conviver com a diversidade e a diferença, em que a escola deve ter a prática da não discriminação, não preconceito e de respeito.

No tópico de igualdade, diversidade e equidade, os aspectos apontados são de igualdade educacional respeitando as singularidades de cada região e grupos sociais para superar as desigualdades.

Em BNCC e currículo, a base orienta que temas contemporâneos devem ser abordados preferencialmente, de maneira transversal e integradora. Nos exemplos dos temas, apresenta os direitos das crianças; educação ambiental; respeito ao idoso; educação das relações étnico-raciais; história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; EDH; saúde; e educação para o consumo.

Na área de Ciências, foco dessa pesquisa, pode-se encontrar elementos de EDH na exposição da área, em que explica que é necessário o desenvolvimento do letramento científico, atuando no e sobre o mundo para o exercício da cidadania e reconhecendo a diversidade cultural na exposição de situações desafiadoras, estimulando interesse e curiosidade científica. Nesse sentido, com o processo de investigação, os alunos possam intervir para melhorar a qualidade de vida, nos âmbitos individuais, coletivos e socioambientais.

Nas competências específicas da área, podem-se destacar, como partes de EDH:

a) Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. b) Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho. c) Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. d) Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. e) Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias. f) Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. BRASIL, 2018, p. 322)

Na apresentação das três unidades temáticas, pode-se elencar: em matéria e energia, o exemplo de proposta de reciclagem e reutilização de materiais e construção de hábitos saudáveis e sustentáveis nos anos iniciais, partindo do contexto; e o estímulo de reflexões de hábitos sustentáveis nos anos finais. Na unidade Vida e evolução, destaca-se o desenvolvimento de atitudes como respeito e acolhimento às diferenças, diversidade e inclusão nos anos iniciais; e cuidado e respeito com o próprio corpo e o do outro nos anos

finais. Em Terra e universo, o texto apresenta o reconhecimento e a reflexão de como as tecnologias melhoram a qualidade de vida, mas em contrapartida, o quanto aumenta as desigualdades sociais e a degradação do ambiente, levando ao aluno a se posicionar e tomar decisões de forma ética, cultural, política e socioambiental.

Nos tópicos de apresentação das unidades temáticas, os objetos de conhecimento e habilidades dos anos finais, podem ser identificados questões socioambientais nas habilidades em matéria e energia no 6º, 7º e 8º anos; aspectos relacionados a saúde conhecendo a própria realidade, doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, dimensões de sexualidade, preservação da biodiversidade, consumo consciente e sustentabilidade nas habilidades da unidade vida e evolução dos 7º, 8º e 9º anos; e nenhum aspecto de EDH na unidade Terra e Universo das séries finais do ensino fundamenta.

É possível compreender que, embora a BNCC mencione a importância de trabalhar ações de EDH na escola, não faz inferências e não faz propostas de intervenções sobre o assunto, deixando o assunto vago e abordando mais as questões técnicas da aprendizagem de ciências da natureza.

Outro aspecto importante para se levantar em relação à BNCC é que a mesma ainda está em processo de implementação. Seu prazo final é no ano de 2020. Em Minas Gerais, por exemplo, a Secretaria Estadual de Educação tem trabalhado para organizar o Currículo Referência de Minas Gerais de acordo com a BNCC, num processo conjunto com Secretaria Estadual de Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais e que será de referência para todo o Estado. Por esse motivo, o não aprofundamento da análise da BNCC nessa pesquisa. Porém, com o quadro dos Aspectos Metodológicos e da análise deste capítulo é possível compreender que os conteúdos desse documento abrangem mais a disciplina de física do que as outras disciplinas ligadas as Ciências. O que também justifica novamente a análise dos PCNs. Esses últimos se assemelham mais a EDH do que a própria BNCC.

Quadro 7.7 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

ASPECTO	TÓPICO	ABORDAGEM
Aprendizagem	Introdução	Competências de conhecimentos, valores e atitudes para o exercício da



		cidadania
	Competências gerais para a educação básica	Conhecimentos para sociedade pautada em DH, desenvolvimento da alfabetização científica, ética, criticidade, reflexão, valorização da diversidade e demais características da EDH
	Educação Integral	Exige atitudes de EDH
	Competências específicas para ciências naturais	Alfabetização científica para o exercício da cidadania
	Terra e universo	Aprender a tomar decisões como cidadão que atua em prol dos DH
Educação	Igualdade, diversidade e equidade	Respeito às singularidades de cada região e grupos
Currículo	BNCC e currículo	Transversal e integradora
	Vida e evolução	Respeito e acolhimento da diversidade e do cuidado de si e do outro
	Terra e universo	Reconhecimento dos aspectos positivos e negativos da tecnologia
Ciências	Ciências Naturais	Letramento científico para exercício da cidadania
Metodologia	Matéria e energia	Contextualização e reflexão
Conteúdo	Matéria e energia	Questões socioambientais
	Vida e evolução	Questões de saúde, sexualidade e sustentabilidade

Fonte: Autora, 2019.

Após todo o referencial teórico e análise de importantes documentos curriculares, as entrevistas serão analisadas para a compreensão dos professores do ensino de ciências acerca da EDH.

## 8 - ANÁLISE DE DADOS - ENTREVISTAS

Na coleta de dados, as entrevistas foram gravadas, transcritas e lidas para a identificação das categorias de análise de acordo com as palavras e expressões mais relatadas por eles, correspondentes aos elementos que compõem a compreensão dos professores quanto às suas práticas de ensino voltadas para a EDH. Nesse sentido, as categorias encontradas foram respeito, conscientização, disciplinarização e achismo/crença. Constituem elementos de compreensão docente, que necessitam de alargamento conceitual. A seguir serão apresentados o perfil profissiográfico dos docentes entrevistados, o quadro desses elementos a serem alargados e as análises das categorias.

As entrevistas tiveram as seguintes perguntas:

A pergunta um refere-se aos dados pessoais e profissionais dos professores: nome, idade, formação acadêmica e quanto tempo de atuação no magistério e na escola.

A segunda pergunta busca conhecer o que o docente entende sobre DH.

A pergunta três busca a compreensão do que o professor acredita ser a EDH.

A quarta pergunta está relacionada ao papel da escola quanto aos DH, ou seja, se a escola tem o papel de ensinar sobre DH.

A pergunta cinco questiona se é possível relacionar EDH no Ensino de Ciências.

A sexta pergunta teve o objetivo de identificar se a formação dos entrevistados teve alguma temática sobre DH, com exemplos, caso a resposta fosse afirmativa.

A pergunta sete diz respeito o quanto a formação do professor definia ou caracterizava as suas aulas de ciências em relação a EDH.

A oitava pergunta objetivava descobrir se, ter tido EDH ou não em sua formação impactava nas suas aulas.

A pergunta nove diz respeito ao uso de recursos didáticos além do livro. Essa pergunta foi inserida no questionário para identificar se os professores utilizam outros recursos didáticos trazendo para a sala de aula, temáticas da atualidade e do cotidiano, pois há a possibilidade de se inferir um trabalho com EDH pela qualidade e tipo de material utilizado em sala de aula, como textos jornalísticos ou documentários atuais.

As perguntas de 10 e 11 tinham a finalidade de conhecer se existia elementos de EDH nas aulas dos entrevistados. Se a resposta fosse afirmativa, quais elementos estavam presentes.

A última pergunta era sobre mais algum comentário sobre o assunto.

## 8.1 – Perfil Profissiográfico

Os entrevistados têm idades de 29 a 56 anos.

Em relação à formação acadêmica, todos são formados em ciências biológicas. Professora B tem pós-graduação em Tecnologias da Informação. Professora C tem pós-graduação em Educação Especial. O professor D, além da formação de Ciências Biológicas, é formado em Fisioterapia, Química (licenciatura), Complementação Pedagógica e está cursando Física. Professora E é Mestre em Educação em Ciências. E professora F é bacharel em Biologia com Complementação Pedagógica.

Quanto ao tempo de formação, Professora A tem 19 anos de magistério no total. Professora B não citou quando formou. Professora C tem 20 anos de magistério, 17 anos na escola em que foi entrevistada. Professor D tem 8 anos de magistério. Professora E tem oito anos de sala de aula. E professora F citou que trabalhou há cinco anos na escola em que foi entrevistada, mas não citou quando formou. Os professores então têm a média de 15 à 20 anos de atuação em sala de aula. Nesse sentido, de acordo com Huberman (2000) o professor atravessa diversos momentos e fases, que diferencia os educadores com características próprias em cada momento da carreira. Assim, o autor intitula esse processo de ciclos de vida profissional do docente. Esse percurso se desenvolve em “um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p.38).

Essas fases são divididas em quatro etapas: a) entrada na carreira (primeiros três anos de docência): fase em que o professor sobrevive, descobre e explora; b) estabilização (quatro a seis anos): fase que o professor se sente competente e que pertence a um grupo; c) diversificação e questionamentos (sete aos 25 anos): fase que o professor está motivado, buscando novos desafios, experimentando novas situações (didáticas ou metodológicas) e/ou se questionando ou refletindo sobre sua carreira. Essa é a etapa dos professores entrevistados. d) serenidade ou distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (35 a 40 anos): com características serenas ou amargas. (HUBERMAN, 2000)

Quadro 8.1 – Perfil Profissiográfico

	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de Magistério
Professora A	43 anos	Ciências (habilitação em Biologia)	19 anos
Professora B	56 anos	Ciências Biológicas; Pós Graduação em Tecnologia da Informação	Não citou
Professora C	41 anos	Ciências Biológicas; Pós Graduação em Educação Especial	20 anos
Professor D	29 anos	Ciências Biológicas; Fisioterapia; Química (licenciatura); Complementação pedagógica; Cursando Física.	8 anos
Professora E	41 anos	Ciências Biológicas; Mestre em Educação em Ciências	8 anos
Professora F	31 anos	Ciências Biológicas (Bacharelado); Complementação Pedagógica.	Não citou

Fonte: Autora, 2019.

## 8.2 – Categorização

O próximo quadro descreve as perguntas e as categorias identificadas em cada uma delas:

Quadro 8.2 – Perguntas das entrevistas e categorias identificadas

PERGUNTAS	CATEGORIAS
1 - Dados pessoais e profissionais: Nome. Idade. Qual a formação acadêmica. Quando e onde formou. Quanto tempo atua na escola atual.	_____
2 – O que você entende por Direitos Humanos?	Senso Comum
3 – O que você entende por Educação em Direitos Humanos?	Senso Comum, Disciplinarização e Respeito
4 – Você considera que a escola tem um papel quanto aos direitos humanos?	Senso Comum, Disciplinarização, Respeito e Conscientização

5 – É possível relacionar o ensino em Ciências da Natureza e Direitos Humanos?	Senso Comum, Disciplinarização, Respeito e Conscientização
6 – Na sua formação de professor, teve Educação em Direitos Humanos ou alguma temática referente a isso? Se sim, exemplos?	Senso Comum e Disciplinarização
7 – Quanto a sua formação define/modifica/caracteriza suas aulas de ciências?	Disciplinarização e Conscientização
8 – Ter tido ou não Educação em Direitos Humanos na sua formação impacta nas suas aulas?	Senso Comum, Disciplinarização e Respeito
9 – Você usa recursos além do livro didático? Se sim, quais?	Disciplinarização
10 – Nas suas aulas, há elementos de Educação em Direitos Humanos? Se sim, quais?	Senso Comum, Disciplinarização, Respeito, Conscientização
11 – Com relação a alguns temas de Educação em Direitos Humanos, eles aparecem em suas aulas? Se sim, de que forma?	Senso Comum, Disciplinarização, Respeito, Conscientização
12 – Tem mais alguma coisa sobre esse assunto para falar?	Senso Comum, Disciplinarização, Respeito, Conscientização

Fonte: Autora, 2019.

O esquema abaixo apresenta as categorias contidas nas respostas dadas e os conceitos que precisam ser alargados pelos professores:

De acordo com Chauí (2000) o senso comum são os conhecimentos da sociedade passados de geração em geração que se tornam crenças e inquestionáveis. Para a autora, tem como características ser subjetivos, qualitativos, heterogêneos, individualizadores, generalizadores, que estabelecem relações de causa e efeito, não se surpreende com a realidade, é identificado como algo mágico, que cristalizam-se em preconceitos e projeta angústia e medo diante do desconhecido. Esse conceito foi observado nas respostas dos professores.

Na pergunta dois, essa categoria foi a única identificada. Dos seis entrevistados, quatro (professores A, B, C e F) entendem que DH diz respeito ao direito que o ser humano tem, independente de classe social, gênero, formação acadêmica, ou seja, como direitos comuns a todas as pessoas.

Professora A: Direitos Humanos na minha concepção é que toda pessoa tenha resguardado seus direitos, não esquecendo seus deveres.

Professora B: É... Que independente da situação financeira, de ser homem, de ser mulher, é... todo mundo tem os mesmos direitos.

Professora C: Entendo que são direitos comuns a todas as pessoas, é... que precisam ser, é... melhor trabalhados pra que não sejam confundidos com, com outros modismos que a gente tá tendo por enquanto, nesse momento né?! A gente tá passando por uma fase de que o povo chama de “mimimi”, né?! Então eu penso que esses DH são direitos básicos de cada pessoa, de toda pessoa. São os direitos, independentes de situação financeira, de formação acadêmica, direitos básicos.

Professora F: DH são direitos que as pessoas têm em relação a vários aspectos né?! Tem o DH... [...]

Esse entendimento se relaciona com o conceito de DH como direitos inerentes ao ser humano, tendo direitos só do fato de ter nascido, de acordo com o conceito das Nações Unidas. Dois professores (D e E) entendem DH como um conjunto de normas e leis que fazem com que a sociedade seja mais tolerante para um melhor convívio entre as pessoas.

Professor D: DH, bom, a minha concepção, como educador é, é... leis, controles, normas, é... um conjunto de ideias, pensamentos, leis, normas que tente fazer a sociedade andar mais, de uma forma mais harmônica, que haja, me... mais harmonia, mais paz entre as pessoas [...] Eu acredito que DH traz essa norma, essas que seriam, tipo, normas básicas de você saber conviver em sociedade, né?! [...]

Professora E: Olha, DH é algo que tange a pessoa da essência dela, da convivência social, então ela, tem. Vamos dizer assim, o cuidado, o trato, né, com aquele ser, que é aquele indivíduo, e a partir do momento que a sociedade, ela trabalha né, em prol daquele indivíduo, na proteção, no resguardo, né, no auxílio daquele indivíduo, a qualquer coisa que aconteça contra a integridade da vida dele, né, então, o que eu tenho por entendimento de DH [...].

Assim, é possível perceber os conceitos nas perspectivas universalista e relativista, que Piosevan (2006) aborda: o primeiro, como direitos iguais e universais; e o segundo, como direitos fundamentais de cada sociedade, como um:

Conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana. (MORAES, 2000, p. 39)

Outra perspectiva abordada, pela professora E se relaciona com os direitos fundamentais e da necessidade de leis para a proteção dos indivíduos como consequência de história de violação de DH, como a escravidão, por exemplo.

[...] é... é.. são uma série de regras que forma feitas, porque a gente sabe que há muito tempo atrás, essas regras não eram cumpridas, não havia esse, esse limite, esse limiar, né, entre é... a sociedade, né, com os governantes, o povo, né, com a escravidão, é... outras coisas mais e, foram feitas leis que pudessem limitar, né, certas ações que causassem uma certa tolerância a vida humana. (Professora E)

E nessa mesma questão, os professores D e F destacam a escola e o professor como responsáveis pelo ensinamento dos direitos e normas de convivência aos alunos.

Professor D: que já vai pra minha concepção de educação também que é fazer o aluno entende de respeitar o próximo, cada um no seu espaço, no seu limite [...]

Professora F: Ainda mais o professor. Professor principalmente que trabalha, ele tem que apresentar o quê pros alunos? DH; a parte de direitos deles dentro da escola, tanto como professor tem direitos, os alunos têm direitos e deveres.

Nesse sentido, observa-se que há generalidade nas respostas advindas do senso comum e desconhecimento do assunto, como aborda Boaventura de Souza Santos:

[...] senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida [...] é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante [...] reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe [...] é retórico e metafórico; não ensina, persuade. (SANTOS, 1988, p. 70)

Quando a professora C cita que “[...] estamos passando por uma fase de que o povo chama de ‘mimimi’ [...]”, nota-se que as leituras de DH são aquelas que as mídias sociais transmitem. As respostas geralmente começaram com “na minha concepção” (Professora A e Professor D), “entendo” (Professora C), “eu penso” (Professora C), “eu tenho por entendimento” (Professora E) ou “eu acredito” (Professor D), o que confirma a generalidade



das respostas de acordo com o senso comum e os equívocos diante de um assunto que não se dá pela crença, e sim pelo conhecimento.

Na pergunta três identifica-se a questão do senso comum nas falas dos professores A, B, C, D e E:

Professora A: A Educação em Direitos Humanos, eu entendo que ela vá também preservar direitos junto com as responsabilidades, então é... ensinar as pessoas que escolhas tem consequências, que nós vamos é... de alguma forma responder por aquelas consequências sejam boas ou ruins e essa consciência também de que como tudo que eu faço tem uma consequência, isso gera uma consequência até no meio, então eu privo, é assim, é tipo assim, dou prioridade para direitos, mas eles vem acompanhado de deveres também.

Professora B: Tá mostrando para os alunos em situações do cotidiano que, é... todo mundo tem direitos e tem deveres. Tem obrigações e, mas que todos são... são iguais.

Professora C: EDH é trabalhar o dia a dia mesmo ali, a prática da sala de aula, observando se seus alunos, além do seu conteúdo, se eles estão, é... cumprindo essas, essas obrigações básicas que a gente precisa ter pra poder respeitar o outro, respeitar o professor, respeitar o funcionário, é... se eles estão cumprindo os deveres deles enquanto alunos, sabe? Em relação à cidade, que as vezes “cê” trabalha um projeto de reciclagem e vê seu aluno jogando lixo na rua, então é ver se eles estão colocando mesmo em prática o que é falado, sabe?

Professor D: Ensinar ao aluno a... a respeitar o colega, é... colocar na cabeça do aluno que ele vai ser um cidadão, que ele vai ter que conviver com outros alu... outras pessoas na sociedade e ensinar, é... o aluno a ser um bom cidadão, proativo, é os... é que é o pilar da edu... do conhecimento né?! O saber ser, o saber conviver; saber ser, conviver; saber aprender e saber fazer né?! É o que eu acredito, é... ensinar isso, não ensinar uma religião, normas de conduta, que se ter regras, etiquetas, mas é... ensinar que o seu direito vai até certo limite, todos tem direito a mesma coisa, todos tem direitos a pensamento.

Professora E: Olha, é uma instrução que a gente dá às pessoas né?! Sobre essa característica daquilo que te falei da pergunta anterior, sobre as regras que a sociedade tem, os limites que podem ou não podem ser feitos na sociedade

As professoras A, B, e C apresentam noção genérica de EDH, próxima ao conceito de DH que disseram na pergunta anterior. Professora C apresenta resposta intuitiva quando relaciona EDH com Educação Ambiental: “Em relação à cidade, que as vezes ‘cê’ trabalha um projeto de reciclagem e vê seu aluno jogando lixo na rua, então é ver se eles estão colocando mesmo em prática o que é falado, sabe?”, sendo assim, uma saber advindo da prática como docente. O professor D também tem noção, vinculada ao cotidiano, de regras de convivência que aproxima a EDH:

[...] Ensinar ao aluno a... a respeitar o colega, é... colocar na cabeça do aluno que ele vai ser um cidadão, que ele vai ter que conviver com outros alu... outras pessoas na sociedade e ensinar, é... o aluno a ser um bom cidadão, proativo [...] (Professor D)

Os professores C e D dão indícios de professores reflexivos, que reflete sobre sua prática durante e após o processo de ensinar, que segundo Perrenoud:

[...] a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. Refletir durante a ação ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc. [...] Refletir sobre a ação já é algo bem diferente. Nesse caso, tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos explicá-la ou criticá-la. (PERRENOUD, 2002, p. 30-31)

Nesse sentido, é possível observar que alguns são intuitivos em suas respostas. Entretanto, não é o conceito que o professor têm que compreender, mas o que significa, para falar e planejar, pois teve uma história, já que DH teve início propriamente dito, no pós-guerra em 1945. Nota-se EDH ser um assunto urgente e recente; e diante dos equívocos, pois os professores estão simplificando um assunto que é complexo.

Na quarta pergunta o senso comum é visível, pois as respostas desse questionamento repetem a generalidade das respostas das perguntas dois e três, com conceitos e justificativas frágeis. As respostas foram nas perspectivas de ensinar direitos, deveres e respeito. Confirmam a falta conceitual, apesar da legislação existente, considerando que os mesmos não tem acesso à teoria e às leis que envolvem a EDH. Os professores entrevistados colocam o docente como o mais responsável pelo papel quanto aos DH na escola. Contudo, os professores necessitam do entendimento que a escola e o currículo:

[...] tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 13).

Michael Young defende que o conhecimento deve ser a base do currículo, bem como a importância do conhecimento científico, pois “todo o conhecimento é socialmente diferenciado” (Young, 2010, p.228), e afirma a primazia do conhecimento teórico sobre o conhecimento do cotidiano.

Então, esse conhecimento deve perpassar o que esse autor entende como conhecimento poderoso aquele que promova o empoderamento do sujeito, visando a sua emancipação, sendo diferente daquele conhecimento do cotidiano. (Young, 2007)

Dessa forma, a escola tem papel fundamental para o desenvolvimento do aluno como cidadão, através do saber elaborado do conhecimento científico e da EDH para o seu crescimento pessoal, profissional e social.

Na pergunta cinco, o senso comum é encontrada no relato da professora E, mas tendo como foco os pais ou responsáveis pelos alunos:

[...] a gente encontra várias barreiras, tem muitas barreiras, principalmente na escola pública, porque tem certas coisas que, por exemplo, as vezes os pais não aceitam, né, então você vê, por exemplo, hoje eu vejo, o desenvolvimento da, do ensino de ciências em si, né, tem certas coisas que você não pode trabalhar com o aluno, porque o pai, a mãe ainda tem um tabu muito grande e acha que aquilo é ofensivo, não quer, que seja ou por causa da religião ou por causa do, da família que, é... tem uma certa criação e assim vai indo, então tem coisas que você não pode trabalhar (Professora E)

Nessa fala, a professora E reflete sobre possíveis barreiras de sem estudar certos assuntos com os alunos, sem elencar quais, que são tabus para as famílias, por ser ofensivo ou por questão religiosas, que impedem que os professores de abordarem em sala de aula.

Na sexta pergunta todas as respostas foram negativas, em graduação, pós-graduação e mestrado, porém o senso comum pode ser destacado nas afirmações dos professores de formação humana na graduação e nas capacitações específicas em certos assuntos, mesmo esses tópicos de cursos serem derivados de lutas de Direitos Humanos:

Professora A: Não, nenhuma. Não é da minha época.

Professora B: Não tive.

Professora C: Teve. Não, não necessariamente uma, uma matéria, uma disciplina DH, mas na faculdade muito, muito voltada pra formação humana, muito! Tanto que foi muito... Eu falo que a minha faculdade foi mais, mais pra essa formação mesmo do, de como o professor tem que ser, na prática dele como, como ser humano do que necessariamente o conteúdo, porque o conteúdo “cê” estuda em casa, “cê” tira algumas dúvidas, mas teve sim, teve bastante.

Professor D: Olha, eu tive, na faculdade de fisioterapia, só que na faculdade de fisioterapia, num foi pra educação, não foi pra dar aula, né?! Eu acho que na pós graduação, de pedagogia, porque daí falou de educação inclusiva, apesar que eu tive educação inclusiva nas outras que hoje é obrigatório, mas é assim, é muito pouco, fala mais de inclusão no sentido de direitos, assim de estudar, de, não fala em específico, acho que em específico mesmo foi só na pedagogia mesmo, né?!

Professora E: Olha, na minha formação, na graduação não tive, não, nem, nem na pós, [...]

Professora F: A gente teve aula de ética. Mas DH não: na faculdade. Mas a ética assim, mais a ética voltada pra ciências, né?! Nas pesquisas, nos experimentos, mas em DH não.

A professora C discorreu sobre o fato da graduação dela ter sido mais para a formação humana do que para a questão técnica e prática de ciências, o que para a mesma se tornou uma formação para os DH. No questionamento sobre cursos de capacitações, as respostas foram em questões pontuais, como a inserção do ECA nas aulas, educação especial, educação sexual, empreendedorismo financeiro e drogas.

Professora E: [...] mas assim, a gente teve cursos oferecidos pela superintendência e algumas situações que abordavam, é... algum, alguns tópicos sobre DH, né, principalmente quando teve aquela questão de é, de inserção do ECA, hum, do novo código da criança e do adolescente, né, o que podia e o que não podia ser tratado, como que tinha que ser tratado, né, o direito da criança é, é, algumas pessoas foram explicar, é, a questão da função, do conselho tutelar na escola

Professora C: [...] Toda vez que a escola me inscreve, que tem alguma oportunidade, dentro do Estado eu participo. A minha pós graduação foi, foi necessidade de sala de aula, porque começou aparecer muito aluno com necessidades especiais; eu não sabia como trabalhar com eles, então eu fiz educação especial pra poder trabalhar com eles, sabe?! Então a gente tem que correr atrás sim. [...] A gente trabalhou a educação afetiva sexual, trabalhou bastante essa questão de direitos. É... a cultura empreendedora, trabalha a questão do empreendedorismo financeiro, que eu participei do curso, mas também trabalha o empreendedorismo do próprio sucesso, aquele que se valoriza na sociedade; e eu fiz também de drogas, que trabalha DH.

Diante dessas respostas, é possível compreender as respostas das perguntas, dois, três e quatro, em que os professores têm noção razoável sobre DH, EDH e o papel da escola quanto aos DH. Os mesmos não tiveram em suas formações, como já explicitado no contexto histórico, aspectos de DH e de como transmitir essa educação para os seus alunos. Os conceitos apreendidos pelos professores fazem parte das experiências que eles têm como docentes. Assim, a questão de DH, para eles, fica limitada ao respeito para com as outras pessoas e o conhecimento dos direitos e deveres fundamentais de cidadãos.

Importante lembrar que a EDH está inserida há 31 anos, mesmo que sem usar essa denominação, com a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988. Assim, as respostas se reduzem e se restringem a assuntos específicos como Educação Especial e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Na pergunta oito o senso comum é identificado nas falas dos professores C, D e E:

Professora C: Eu já sou desse jeito mesmo. É... sempre fui. É... ajudou, ajudou bastante, mas eu vejo que é muito uma questão pessoal. É... eu, eu sou assim. Eu sou de me envolver com as coisas, se eu vejo algum aluno com algum problema, eu converso, então eu sempre acho que... é meu, já nasci assim.

Professor D: Ah... nem tanto, porque eu já estudei, procurei estudar, procurei pesquisar, essas coisas que gostei, eu acho que não interfere tanto, mas talvez interfira, na, na da pessoa que vai fazer só realmente só quatro anos de faculdade e depois vai dá aula e nunca mais, sabe?! Porque assim, pelo que eu já li, do que eu gosto, do que eu me interesse, eu acho importante, que é o enfoque filosófico, é esse enfoque, né,

né, é que minha formação foi um pouco diferente, não é igual a de alguém que faz só quatro anos de faculdade, pra só dar aula, é... eu acho que pros outros, talvez daria, mas na minha, é que eu já li tanto.

Professora E: Olha, bem, isso é, acredito assim, a questão de formação, é, vê uma, primeiro vem da, da, da nossa formação familiar, quando você tem uma boa criação, [...]e assim, eu sempre gostei muito de ler, é... Mahatma Gandhi, entendeu? Os, os grandes pacificadores da, da, né, da, do, né, da nossa sociedade, Buda, eu sempre gostei de filosofia assim né, é, coisas transcendentais, que ilumina a cabeça da gente, porque são coisas que levam você, se você pegar a bíblia, você, a, você vê ali um relato completo ali do que é o respeito e o desrespeito do DH, então ali são exemplos que aconteceram na sociedade e acontecem até hoje, tem que, tem coisas que, quando, quando a gente já tem isso por natureza, né, é fácil de você transmitir, [...]

Professora C expressou sobre já ser de sua personalidade ser mais humana em relação às relações interpessoais, embora a faculdade tenha ajudado. Professor D defendeu a ideia de que para ele que estuda constantemente não interfere, mas pode interferir naquele professor que se forma somente para dar aula e não faz formação continuada. Professora E acredita que essa formação para EDH vem do círculo familiar e pelo fato do educador que se interessa por estudos desse tipo, impacta de forma que “ilumina a cabeça” da pessoa e fica mais fácil para ele transmitir para o aluno.

Importante destacar que com os comentários dos professores C e E sobre o individual: “Eu já sou desse jeito mesmo [...]” (Professora C) e “[...] quando a gente já tem isso por natureza [...]”, personalizando o conhecimento, que esse conhecimento não depende do jeito de ser, mas de formação para um exercício profissional. Novamente, as respostas refletem a falta de conceitos, a ausência do teórico conceitual, identificado nas primeiras questões, o que justifica os vários exemplos dados da prática sem reflexão. Nesse sentido é importante a relação teoria e prática para alcançar a práxis, pois “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2016, p. 40) e essa reflexão desenvolve autonomia, autocrítica e formação continuada:

A metodologia da práxis tem, portanto, como pressupostos a participação e envolvimento do professor, em seu processo de formação continuada. É uma metodologia que fortalece a interação comprometida do professor na construção do conhecimento e que move a aproximação e o estreitamento dos vínculos entre teoria e prática (COVER, 2011, 75).

Essa questão se torna inócua, pois os educadores afirmam que não tiveram capacitações ou formações em EDH, por isso ter tido ou não a temática não impacta em suas aulas.

As perguntas 10 e 11, os professores elencaram vários exemplos dos conteúdos que inserem EDH em suas aulas: sexualidade, incluindo a igualdade de gênero; autoestima; preservação do corpo; meio ambiente e seus cuidados e consequências de não cuidar, como

por exemplo, a questão de alagamentos na cidade, situação cotidiana em épocas de chuvas que de acordo com o professor D: “Ensinar o conteúdo na prática social dele”; seres vivos com respeito ao próximo; evolução humana, em que se aborda história da sociedade, bem como sua evolução e características; ética científica; direitos e deveres; e genética com abordagem de discriminação racial.

Nessa perspectiva, nota-se que há indícios de trabalho com inserção de temáticas de EDH, mas observou-se pelas respostas anteriores dos docentes entrevistados que os mesmos não entendem essas temáticas como de EDH, o que confirma a falta de um arcabouço teórico conceitual para o professor.

Na última questão, destaca-se o Professor D:

[...] Então, eu acho que as pessoas, a família, ela tá muito presa a questão do que é direito. É direito, eu tenho direitos, todos alunos, é meu direito, tá?! E assim, são DH, né?! É um direito que eu acho que tá acima do direito da nação, do país, é um direito internacional, que to... pra... que todos sejam iguais e não haja conflito entre as pessoas, só que as pessoas acham que só de direito dela. Mas não é só de direito. É de dever [...] (Professor D)

Esse professor ponderou a questão de DH ser: “um direito que tá acima do direito da nação, do país, é um direito internacional [...] pra... que todos sejam iguais” conceituando inconscientemente os DH como direitos universais e inalienáveis a todos:

[...] os indivíduos, pela própria condição humana, são portadores de direitos universais e inalienáveis que constituem não somente um patrimônio moral, mas também jurídico que deve ser protegido de qualquer arbitrariedade, seja da sociedade ou do Estado. (CUNHA, 1999, p. 16)

Assim, Das palavras “acho” e “acredito” o alargamento de conceito para superar o senso comum dos entrevistados vêm do conceito de dupla ruptura do conhecimento de Boaventura de Souza Santos (1989): O senso comum pode ter um ponto positivo na construção do conhecimento, “o seu contributo possível para um projecto de emancipação cultural e social” (p. 44) e explica que, de acordo com Bachelard (1972), é preciso romper com os conhecimentos, que o segundo denomina ruptura epistemológica. Porém, Santos vai além e acredita que é necessária uma segunda ruptura epistemológica que transforma o senso comum com base na ciência. Seria o reencontro da ciência com o senso comum “em que qualquer deles é feito do outro e ambos fazem algo de novo” (SANTOS, 1989, p. 43), transformando-os em senso comum esclarecido e ciência mais prudente, mais humana, uma nova configuração do saber ou novo senso comum.

A questão de disciplinarização, nesse trabalho, é da perspectiva de fragmentação de conteúdos, dividindo as disciplinas e os conteúdos delas em caixinhas, como se não dependessem uma da outra. De acordo com Santomé (1998) essa fragmentação é herança da revolução industrial, dividindo e distribuindo tarefas nas linhas de montagem, o que exigiu que os sujeitos fossem especializados em suas áreas profissionais. Assim, como já explorado nessa pesquisa, o currículo escolar fragmentou seus conteúdos e disciplinas. Para o autor (1998), os conteúdos eram abstratos, desconexos, incompreensíveis e trabalhados de forma isolada.

Nas entrevistas, essa questão de disciplinaridade é constatada a todo o momento. Na terceira pergunta todos acreditam que seja ensinar/mostrar/esclarecer/trabalhar com o aluno/instruir sobre os direitos que os alunos têm. Professoras A e B abordam questões de direitos e deveres, ações e consequências. A professora F defende que EDH deveria ser um conteúdo a ser ensinado nas escolas.

EDH... Acho... A EDH acho que deveria até ser um conteúdo, que deveria haver nas escolas. [...] Então, o... a EDH é esclarecer pros alunos quais são os direitos que ele tem. (Professora F)

Com exceção da professora F, os outros demonstram a necessidade de ensinar ao aluno nas situações do cotidiano vividos em sala de aula a importância de ser um cidadão que respeita, é respeitado, tem direitos e tem deveres. Essas ações estão relacionadas ao currículo na compreensão de Moreira e Candau (2007) que o currículo constrói identidades através de experiências escolares e relações sociais; Sacristán (2000) como prática social e; nos atos de currículo do que é vivido e praticado no cotidiano da escola e da sala de aula, de acordo com Macedo (2007). Importante lembrar que esse conceito de atos curriculares se aproxima do que eles declaram ser as práticas vividas por eles no cotidiano em sala de aula, mesmo sem eles terem esse conceito claro.

Assim, o currículo oculto de Macedo, aparece quando os professores citam sobre a tentativa de ensinar valores, que vai além do currículo formal, como por exemplo, a professora verifica se seu aluno, após o projeto de reciclagem, vai jogar lixo na rua.

Já a professora F reduz o conceito de EDH em mera instrução, enquadrando-a em disciplina, equivocadamente, provavelmente comparando com a disciplina Organização Social e Política Brasileira, que juntamente com Moral e Cívica, substituiu Filosofia e Sociologia em 1999. Porém, para Libâneo, há diferenças em educação e instrução:

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social [...] corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. [...] A instrução se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados (LIBÂNEO, 2013, p. 31 e 32)

Na pergunta quatro a Professora F apontou que a escola não tem papel de ensinar sobre DH, pois na sua concepção a escola foca o aprendizado de cada matéria, no sentido de conteúdo, em questões técnicas: “Acho que não. É... a escola, ela foca mais pro aprendizado de cada matéria. Ela não abrange muito”. (Professora F)

Na quinta pergunta, da relação ensino de ciências e EDH, os professores apresentam exemplos, os professores B e D comentam que:

Professora B: Ah! Eu creio que sim, porque ciências abrange muita coisa, tem muita pesquisa né?! Que o, ou é... em relação ao corpo humano, ou é e relação a ambiente. Sempre tá envolvendo a humanidade, tá envolvendo direitos que todo mundo tem.

Professor D: É o aluno aprender que todos somos iguais sendo que eu, com ciências, na minha matéria, no meu discurso de sala de aula, eu não preciso ficar falando pra eles: “Gente, é a terceira lei que fala que todos somos iguais, que todos temos direitos! Não!” É o explicar pra eles, a partir da minha matéria, o sentido daquilo, né?! Falar: “Gente, todos somos iguais, qual que é a diferença sua e do seu amigo?”

Também se pode observar que os exemplos citados pelos professores estão relacionados ao ensino de biologia, sem acreditarem que é possível relacionar com química ou física, por exemplo. Esse aspecto se dá, pois os professores são formados em Ciências Biológicas e eles se restringem ao que se formaram. Porém, de acordo com a BNCC, destacam-se os assuntos de física no ensino de ciências e as escolas ainda não estão trabalhando totalmente de acordo com ela, pois o seu prazo final de implementação é em 2020.

Na pergunta seis, com as respostas negativas para EDH na formação, pode se compreender que as formações iniciais e continuadas não perpassam por essa temática, o que reafirma a o limite teórico-conceitual dos docentes entrevistados, quando as professoras E e F, confundiram EDH com a disciplina de Moral e Cívica, ministrada de 1969 à 1996:

Professora E: [...] eu tive algumas coisas sobre DH, mas assim, muito tempo atrás, no ensino médio, quando começou a trabalhar isso, questão de DH [...]



Professora F: [...] Eu quando eu estudei tinha: EDH. Quando eu fiz o ensino médio. Então é um professor de direito que dava isso pra gente. Era uma matéria extra curricular. Então a gente não tinha o professor de ci, de ensino religioso. Eles adaptaram pra essa matéria em DH. [...]

Na sétima pergunta, as respostas se deram em questão técnica das ciências e conteúdos:

Professora A: Em questões técnicas sim.

Professora B: [...] As minhas aulas de ciências, elas são voltadas para parte prática. Eu gosto de trabalhar muito o visual, do aluno colocar a mão, dele perceber, dele ver, eu prefiro então, eu, eu trabalho alguma coisa de conteúdo e já quero mostrar alguma coisa na prática, que é que... que porque que tá acontecendo, para eles poderem ver, pra poder tocar, sentir, eles mesmo fazerem, dá um trabalhão, mas é assim que eu faço.

Professora C: O quanto a minha formação acadêmica? Acadêmica pelo conteúdo. A minha formação faz com que eu queira trabalhar as, nas minhas aulas de uma maneira mais, mais próxima do dia a dia deles. Eu, eu tento trazer a, o ensino de ciências no fundamental e a biologia sempre relacionando com alguma coisa que eles possam compreender melhor, por exemplo, se eu tô falando de lipídios no ensino, no 1º ano do Ensino Médio, vou trabalhar com eles a questão do colesterol alto, do que que é o bom colesterol, mau colesterol. Eles associam: “Nossa, já fiz esse exame! Sei como é que funciona.” Então, “cê”, minha formação é tentar trazer o ensino pra mais perto; lógico que precisa uma, aquela parte conteudista, é lógico que “cê” precisa passar informação, conselho, isso é importante, mas mostrar sempre na vida, sabe?! Que que “cê” vai usar na vida?

Essas considerações demonstram as questões do ensino tradicional na educação, como:

[...] organizações hierarquizadas e centralizadas em todos os níveis, que seguem padrões rígidos de produção através de manuais de planejamento e execução, controladas por inspetores e regras disciplinadoras, com conteúdos e pessoas fragmentados, memorização como atividade privilegiada, repetição dos conteúdos e sequenciamento rígido das ações.” (BESSA; ROCHA; 2015, p. 132).

O professor D aborda a perspectiva mais humanista quando pensa nos exemplos do cotidiano para aplicar em suas aulas:

Professor D: Quanto? Nossa, tudo defi... tanta coisa... Define muito, a minha formação define muito como eu dou aula, tudo que eu sei. E o jeito que eu observo meus professores, que a gente tenta copiar o professor, né?! Nós somos reflexos, do que nós vemos no dia a dia. E assim, tudo que eu vejo no meu dia a dia também, não só o que eu estudei, mas o meu cotidiano, né?! Que professor não para. A gente tá tomando banho e pensa: “Poxa vida, posso explicar a matéria desse jeito, vai ficar legal!” Aí “cê” tem aquele, aquela soma de criatividade, né: “Nossa, se eu usar isso de comparação”. Aí a pessoa dá o troco pra você errado e daí “cê” fala: “Nossa, vou falar pros meus alunos, né?!” “Gente, se vocês não estudam, vocês não sabem dar um troco.” Ou “cê” fala: “Gente, o certo é você pegar as coisas do supermercado e dizer obrigado, dizer de nada, agradecer a merendeira que te deu uma merenda, né?!” Mas assim, é... eu procuro que o meu cotidiano me ajude na minha formação, aprender com os meus erros, né?! E ver os erros ou sucesso de outras pessoas e usar isso pra

entender, né?! Mas eu adoro ler, eu adoro estudar, porque isso me garante cada vez mais confiança, pra poder dá aula, né?!

A professora E destaca a questão de metodologia de ensino que tem a intenção de utilizar e os problemas que encontra para executá-las:

Professora E: Olha, é... bem, a par, eu fiz mestrado pra poder elaborar aulas melhores, né, partir pra uma linha, é... de trabalhar com tecnologias na educação, né, inserir tecnologias pra que, é... até hoje na escola, a gente tem barreiras, porque a gente não tem equipamento e pra montar o equipamento é difícil, não tem uma sala específica. E aí “cê” vai mo, montar um Datashow. Até Datashow é complicado na escola. Então, você vai fazer uma dinâmica, por exemplo, “Ah eu queria fazer, tipo, um quis com os alunos, mas não tem internet na escola, disponível e a sala de informática não tá com internet”; como que eu vou fazer isso? Então, seria uma, tem vários recursos maravilhosos na internet que poderia ser usados, né, que poderia né, que faz parte da linha do que eu escolhi do mestrado que eu fiz que é a linha de tecnologias da informação, mas assim, infelizmente a questão do recurso, de como é feita essa logística na escola é muito precária, certo? O que deve realmente ser feito, por exemplo, eu nunca ouvi fa... nunca vi a lousa digital da escola e eu sei que tem, mas cadê ela? Porque que não instalou? Certo? E diz que é uma, um recurso maravilhoso, entendeu? E eu acho muito estranho isso, porque tem o negócio e vai virar um equipamento obsoleto que daqui a pouco não vai ter como usar, porque né, vai ficar velho, antigo, né?! E, a, ninguém sabe manipular aquilo. Não tem nem lugar pra colocar, então eu fu, e, muda sim, em questão, por exemplo, eu fiz mestrado, tenho um conhecimento, né, é, a, a, sobre algumas coisas que dá pra ser elaboradas, que dá pra ser usados, mas quando “cê” traz pra escola, tudo é muito dificultativo, tudo é muito complexo. Nossa, pra você montar uma estrutura pra “cê” dá uma aula, um vídeo, um filme, é difícil. Então, eu, acho que eu, acho não, acredito, tenho certeza absoluta que o investimento feito pelos setores responsáveis ainda deixa muito a desejar.

A professora F responde em duas visões: da confusão conceitual de DH na formação pedagógica e da necessidade de estudar e pesquisar para trabalhar o tema com seus alunos:

Professora F: Minha formação acadêmica, ela não é voltada pra educação. Daí eu fiz uma formação pedagógica que eram matérias específicas pra DH, falava de DH, falava de direito ético, psicopedagogia, então tinha... tinha essas matérias, mas a minha formação específica não. Daí assim, essas parte que eu quero trabalhar, eu tenho que correr atrás e estudar sozinha, por conta.

Essas respostas nos fazem refletir que essas caracterizações são fruto da corrente tradicional de ensino:

No século passado, nos anos de 1980, e talvez sem exagero se poderia dizer até o começo dos anos de 1990, víamos um ensino centrado quase exclusivamente na necessidade de fazer com que os estudantes adquirissem conhecimentos científicos. Não se escondia o quanto a transmissão (massiva) de conteúdos era o que importava. [...] Era preciso que os alunos se tornassem familiarizados (aqui, familiarizar poderia até significar simplesmente saber de cor) com as teorias, com os conceitos e com os processos científicos. (CHASSOT, 2003, p. 90).

Sobre aprendizagem do aluno, os professores deram exemplos do dia a dia. A professora C destacou a aprendizagem relacionando com a vida dos alunos. Dessa forma, ela

cita o exemplo de relacionar saúde e ciências quando aborda o assunto de lipídios e exemplifica com colesterol. Essa abordagem de trabalhar com o cotidiano tem o intuito de despertar no aluno à compreensão do que está aprendendo, unindo conhecimentos do cotidiano com os conhecimentos científicos. Prática que Paulo Freire (1967) demonstra ser ideal quando critica a educação desvinculada da vida, centrada na palavra e esvaziada da realidade.

É preciso considerar que essa questão ficou aberta demais, não instigando o professor entrevistado a pensar sobre EDH, o que gerou diversas respostas, de formas genéricas e não falaram do objeto de estudo dessa pesquisa. A Professora A respondeu que em questões técnicas sim, porém não se sabe se a resposta se referia ao ensino de ciências ou a EDH. As professoras B, C e D relacionaram com os procedimentos didáticos, ao como ensinar e na prática. A professora E respondeu à questões metodológicas e a Professora F foi a mais próxima do objetivo do questionamento vinculando sua formação com EDH, mesmo quando afirma que não teve esse assunto em sua formação.

Na pergunta oito, sobre o impacto de ter ou não estudado EDH na formação, a professora A respondeu que não impacta, pois o professor estuda sempre, o que foi contraditório. A professora B discorreu que são aprendizagens do dia a dia como profissional:

Professora A: Não, não porque como professor tem que tá estudando sempre, não é tudo também que, que “cê” vai ver na faculdade e a realidade depois é bem diferente, então como você tá sempre tendo que estudar não ter, num prejudica você de aplicar depois ou se estudar e conseguir aplicar, na minha concepção.

Professora B: [...] eu não tive na faculdade é... uma disciplina voltada pra isso, mas só que também teve situações em que os professores também relacionaram, embora não fosse uma matéria específica pra isso. E no dia a dia, né?! Nas reuniões que tem na escola, em situações que acontecem, é entre professores. A gente vai, vai aprendendo né?! A medida que a gente vai ficando mais velho. A gente vai, vai aprendendo algumas coisas, então é da vida mais, né.

Assim, não é possível identificar se a professora B está reportando-se à temáticas de EDH, que ela tem aprendido na prática com as experiências. Já a Professora F considera que:

Impacta, porque, por ex... eu acho, o brasileiro, ele é muito pobre nessa parte (nesse momento, um professor entrou na sala falando muito, pegou os seus materiais e saiu). Então, eu acho que o brasileiro, ele não sabe nada em relação a direitos. A gente mesmo, professor sabe muito pouco. Se a gente não estudar por conta. Geralmente quem sabe mesmo são as pessoas que correm atrás de concursos, porque a maioria não sabe. Então, afeta muito a gente não ter uma aula de DH no currículo escolar. (Professora F)

Na nona pergunta, todas as respostas se configuram essa categoria. As respostas foram genéricas, apesar de bem detalhadas, mas voltados ao campo específico da disciplina ensinada e não relacionando ao tema da pesquisa.

As professoras A, B, e C responderam elencando os recursos, como sala de informática, laboratório de ciências, aulas práticas e uso de internet. Professora C, na pergunta seguinte mencionou que utiliza textos, debates e conversas em suas aulas.

Professora A: Sim, a sala de informática, quando possível, a sala de vídeo, laboratório de ciências também quando possível.

Professora B: Uso, uso, é... atividade prática no laboratório de ciências, é... aulas no laboratório de informática, algumas vezes a gente faz atividades ao ar livre, mas por exemplo, que é, prática, mas que a gente sai que não dá pra fazer no laboratório e a gente faz ao ar livre. O laboratório, ao ar livre, né?!

Professora C: Eu uso muita coisa. Eu pesquiso muito pra aula. Muito! Eu uso material de cursinho que eu ganho dos alunos, internet demais, eu pesquiso muita coisa na internet. Pesquiso muito. Tudo que me dão, assim eu, eu quero. Tudo que, sabe?! “Cê quer tal material? Quero!” então, eu uso bastante. Outros livros que a gente ganha. É... bastante internet mesmo. A gente tem umas páginas que eu sigo de biologia, que são bem bacanas assim, sabe?! Eles dão dicas de aula, de, de até de abordagem de assunto. É bem legal.

O professor D se prende mais ao livro, procurando discussões sobre os textos. Ele explicou também, que apresenta alguma notícia, vídeos e dinâmicas ocasionalmente.

Professor D: Além do livro? Ah, eu procuro me ater muito no conteúdo, que o governo quer que eu passe, né, no currículo. Material extra, de vez em quando eu levo notícias novas quando eu vejo que surgiu alguma coisa novo, mas assim, eu só falo, ou passo em forma de vídeo, né?! Porque eu gosto muito que o aluno leia. Se é uma notícia nova, alguma coisa, eu prefiro que o aluno leia pra eu interpretar junto com ele. Então eu gosto de me ater no livro, porque no livro eu consigo fazer leitura, eu faço muito leitura e análise de texto científico e a partir disso gera discussão, né?! Atividades ou uma dinamicazinha de grupo rápida ou uma atividade de redação, uma atividade, mais leitura no livro.

A professora E relatou que tem trabalhado com debates e simpósios em suas aulas.

Professora E: Olha, ultimamente eu, o que eu tenho feito é muito, eu tenho feito é muito, eu tenho feito debate e simpósios com os meus alunos. Eu, eu pedi pra eles, como foi aniversário da escola, eu pedi pra eles fazerem um levantamento, 109 anos da escola, desde, da origem porque aqui, né, foi fazenda, como que aconteceu, aqui, parece que o, o dono da fazenda aqui era um abolicionista, então a gente tá levantando uma série de histórias [...]

A professora F declarou que usa recursos audiovisuais e aulas práticas.

Professora F: Sim, audiovisual, eu faço aula prática, faço aula fora de sala. Então assim, eu tenho o acervo muito grande. Eu também, eu entrei no mestrado, o meu foco é pesquisa, então eu tenho muito material, eu tenho fósseis, tenho vários tipos de pedras. Então assim, eu tenho um acervo grande.

Elementos de EDH podem ser encontrados nas falas dos professores D e E, pois tentam com discursos, debates e simpósios o processo formativo de EDH, já citados por Candau e Sacavino (2013) nesta pesquisa. Porém, os materiais didáticos utilizados pelo professor podem ajudá-lo no que ensinar, que Policarpo observa que:

[...] infelizmente é comum ainda vermos professores que recorrem somente ao livro didático, em vez de utilizarem também outro recurso impresso para desenvolver seus conteúdos. Vale destacar que tais materiais também têm os seus méritos, mas, apresentam limitações, principalmente perante as novas exigências sociais e educacionais da contemporaneidade. O que se percebe é que na maioria das vezes, estes recursos não exigem criatividade por parte do professor, haja vista que, muitas vezes silenciam o aluno esvaziando sua capacidade de reflexão, ao exigirem do mesmo apenas a repetição e a mera memorização. (2008, p.13-14)

Pois, para ela:

[...] é diversificando as atividades, trabalhando conteúdos e utilizando recursos alternativos que se consegue a participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente o seu crescimento pessoal, de forma que, possa aplicar e utilizar os conhecimentos adquiridos na prática social. (POLICARPO, 2008, p.8)

Nas perguntas 10 e 11, a disciplinarização podem ser identificadas nas respostas das professoras A, B, E e F:

Professora A: Dependendo do conteúdo sim. Quando a gente chega nas questões de sexualidade, de auto estima, preservação do corpo, aí essas questões, meio ambiente, elas vão acabar entrando, agora, não é todo conteúdo que “cê” consegue lincar as coisas. [...] Então, daí quando o assunto, o conteúdo dá para levar ou dá pra fazer um link com Direitos Humanos, daí a gente usa texto, debate, conversas...

Professora B: Não, só... só mesmo quando acontece alguma situação, não tem voltado, a não ser assim, quando “cê” tá trabalhando alguma coisa de, de meio ambiente, de degradação do meio ambiente

Professora E: Olha, é... no 2º ano, até, eu tô trabalhando com evolução humana. Então, a gente falou sobre cultura, história, sociedade, como desenvolveu a sociedade, a criação, né, desses setores da sociedade, né, a formação familiar, formação religiosa, né, então, a gente trabalhou no, no 1º bimestre essa coisa toda de evolução, da característica da sociedade humana, além da revolução mesmo, né, é fisiológico, na, fisiológico, aí eles, por isso que gerou esse trabalho, porque aí, um dos tópicos que eu pensei que era a história e cultura do lugar aonde moram, né, pra ver, to, todas, o que, que história que tinha aqui, né.. [...] alguns temas tem como, porque eu, o li... até o próprio livro de biologia traz, né, então tem alguns temas que eles falam, por exemplo, é gravidez, né, gravidez na adolescência, é... reprodução humana, essa questão toda da, a, da, de, das coisas que acontecem na adolescência que hoje é muito acelerado, que eles não tem capacidade ainda de absorver toda essa informação. [...] algumas coisas a gente trabalha que vem nos livros de biologia, a questão da sociedade, tecnologia, direitos, vacinas, aquelas coisas todas que a gente trabalha pra poder, pra poder, é inserir algum contexto pra eles, né.

Professora F: Em DH não. Ética sim. A gente fala, quando a gente vai fazer aula prática, a gente fala um pouco de ética, por que que não pode matar um animal? Por que não pode dissecar isso e isso? Mas DH, a gente não faz. [...] Em relação à DH nada.

Na décima segunda pergunta, as professoras A, C, E e F consideraram questões que envolviam a perspectiva da disciplinarização:

Professora A: Eu acho importante, mas não considero que, por exemplo, virasse uma disciplina, eu acho que ela tem que ser no dia-a-dia, não só nas aulas também, as atitudes, as vezes uma conversa, alguma coisa que “cê” consegue apresentar em sala de aula, as vezes, alguma necessidade de um aluno. [...]

Professora C: [...] é um assunto, que ele tá dentro de cada, cada conteúdo que eu trabalho, em, em tudo, eu consigo trazer pro, pra questão do, dos direitos básicos, das, eu sempre falo “‘Cês’ tem direitos sim, mas procura saber quais e procura saber que obrigações ‘cê’ tem que ter pra ter direito a isso”, porque é muito fácil cobrar, sabe?! “Aí, eu preciso disso, eu sei que é direito meu”, mas “cê” tá agindo de acordo? Por que de repente, né?! [...]

Professora E: Eu acredito que, a escola, ela precisava de, de um setor da sociedade que viesse falar sobre isso, desse palestra, entendeu?! Ou, ou, uma aula diferenciada sobre isso. Falta, falta sim, tipo assim, uma assistente social do fórum, porque tem muito né, eles tem muitos casos pra contar, dá o exemplo de vida real, né, pra que eles fa, entrem em choque e, vem: “Olha, nossa, a coisa funciona assim”, né, eu acho que falta isso. É os órgãos públicos virem atuar dentro da escola, porque a escola, a gente tá, assim, né, é vamos dizer assim, até um certo ponto abandonado, sem ter aonde recorrer e tem casos aqui assim, assim, horríveis, né, então a gente não tem a quem recorrer, então seria o, acho que uma forma de trabalhar a cabecinha deles.

Professora F: Em relação à DH? Eu acho que todos os conteúdos do currículo escolar, eu acho que deveria ter... enfoque em DH: português; história, principalmente história, né?! fala muito da história do Brasil, conta da formação do Brasil; geografia também; e ciências. Eu acredito que sim, porque, que nem eu falei, às vezes a gente tem muita informação e as vezes não consegue passar pro aluno; então a gente tinha que fazer um projeto pra trabalhar isso. E tinha que ser assim, ó, um projeto pra escola inteira, todos os professores, em vez de fazer cada um faz um projeto, porque acho que fica assim, é... desfoca; ninguém consegue dar continuidade e as vezes, “então vamo focar, todo mundo, vamos fazer um trabalho de DH, todo mundo trabalhar isso”. Acho que deveria. Tem escola que faz isso... por exemplo, a Filomena; eles fazem um projeto só pra escola inteira trabalhar. E o Estado não; quer que cada professor faça um projeto, de acordo com a sua área. Porque não um projeto de DH, né?! Que abrange tudo!

Os entrevistados enfatizaram ser um assunto a ser trabalhado no dia a dia, no cotidiano de sala de aula, que não há necessidade de ser uma disciplina em específico.

Encerrando as entrevistas, professora E também sugeriu uma equipe em específico, como assistência social para falar do assunto e professora F recomendou um projeto interdisciplinar, em que toda a escola, disciplinas e professores trabalhassem EDH. Dessa forma, é possível perceber nas respostas que eles incorporam EDH nas suas aulas, porém sem

ter consciência de tal atitude, bem como têm o entendimento do papel social que a escola representa na sociedade.

Portanto, é interessante perceber que o professor ao ser sujeito da pesquisa vai sendo instigado a pensar sobre o assunto e, depois de 11 perguntas, ele parece se posicionar de uma forma diferente frente ao tema, em que o tema é importante, que há necessidade de conhecimento, que há um papel da escola no tema e que não é necessária uma disciplina, por ser uma questão de postura, que os professores chegam a essa conclusão, pela reflexão que as perguntas causaram neles.

Então, da palavra disciplinarização, o conceito a ser alargado é o de interdisciplinaridade, que tira disciplinas das caixinhas e para Fazenda: é uma “substituição da concepção fragmentada para a unitária do ser humano.” (2002, p.40)

O Mini Dicionário Aurélio considera que o significado da palavra respeitar se remete a:

1. Tratar com reverência ou acatamento; honrar. 2. Dar atenção ou importância a; considerar. 3. Não agir contrariamente a (decisão, orientação, regra); acatar: respeitar a lei. 4. Agir de modo que não fira, não prejudique ou não ofenda (alguém), ou não destrua (algo). 5. Admitir a existência ou valor de; reconhecer [...] (FERREIRA, 2010, p. 662)

Os aspectos considerados nessa pesquisa a esses significados são os tópicos quatro e cinco da citação acima. Nas entrevistas, a palavra respeito foi destacada várias vezes, como podem ser observadas a seguir.

Na pergunta três os professores C e D retratam a questão de respeito às pessoas e os professores D e E, a questão do limite de direitos: “Aonde termina o meu direito, aonde começa o do próximo” (Professora E):

[...] e o que a gente deve respeitar no ser individual de cada um, é assi... é aquela velha frase, é... aonde termina o meu direito, aonde começa o do próximo, né?! É mais aquela coisa do convívio da gente respeitar, né, o espaço do próximo, né, e não atingir a integridade dele. De nenhuma forma, seja ela psíquica, ela física, moral, intelectual, e assim vai indo, porque DH não tange somente a coisa física da violência, né?! Tem também a psicológica, né?! A parte né, que a gente trabalha, sobre é... os vários tipos de, né, de direitos são situações que podem acontecer que ofendem o direito humano, né, então, um exemplo disso é aquela menina que foi, que ganhou o Nobel, né?!

Na quarta pergunta, as professoras C e E respondem que:

Professora C: Sim, a escola tem que trabalhar muito mais do que o conteúdo. “Cê” tem que ficar, é... insistindo nisso sabe?! Né?! No respeito, na, na questão dos direitos e deveres, a escola é fundamental, principalmente porque a grande maioria hoje em

dia, num, num tem mais isso em família. Eles não têm limites, eles não têm limites de respeitar o outro, de esperar a vez de falar, então a escola tem que trabalhar sim.

Professora E: Tem, com certeza. Porque aqui a gente começa tentar trabalhar, porque assim, nós recebemos alguns alunos que não tem a... essa ideia vinda da própria família, então é uma desestrutura familiar muito grande, eles não sabem regras, eles não sabem respeito, que eu acho que é o principal, as vezes em casa eles são tão desrespeitados, e dá aquele entender que assim, principalmente as crianças pequenas, de não ter limites, de querer fazer o que quer, de ofender o próximo, de bulinar, é... pegar o que é do outro, então, isso tudo já entra dentro do conceito de DH. Porque o que eu não quero pra mim, eu não vou fazer pro outro. Se eu não gosto que mexam nas minhas coisas, eu não vou mexer nas suas, né?! E assim vai indo, então, já vai começando a trabalhar esse conceito que a família deveria já trabalhar, né?! Desde pequenininho e, às vezes a gente tem situações que são assim, bastantes ofensivas, a gente assusta, que é o próprio comportamento do aluno com a gente, né, que ofende o DH da gente também, só que nós, como adultos, a gente tem que saber, né, contornar a situação e mostrar pra ela, um outro caminho, né, porque se você for muito direto com ela e, tipo, né, for, de certa forma, assim, for muito firme com a criança, ela vai acabar se tornando uma pessoa rebelde e não vai entender o conceito em si, né, o que é respeitar, o que que é tratar bem uma pessoa, é... essa educação do convívio social, porque se, muitas pessoas tivessem o... essa educação de DH, desde o princípio, acho que a nossa sociedade teria bem mais aprimorada, bem mais civilizada, né, e a gente vê exemplos aí, atípicos né, coisas atípicas.

Os professores C, D e E deixaram claro que os alunos não vêm com limites e respeito da educação da família, de casa, sem conhecerem regras, pois, como citado pela professora E, “às vezes, em casa, eles são tão desrespeitados”.

Na pergunta cinco, a professora C também aborda a questão do respeito com a relação EDH e ensino de Ciências: “Bastante. Quando você trabalha a questão do corpo, do respeito, né?! Meu corpo é meu espaço, eu respeito, eu respeito de outra pessoa”

Na oitava pergunta, somente a professora E considerou essa categoria:

[...] você sempre vai ter aquele limite de respeitar o espaço do próximo, não acomete-lo com nada que seja agressivo ou alguma coisa assim, o que falta hoje na nossa sociedade, né, esse limiar do respeito [...] a questão hoje em dia, não é o professor se impor dentro da sala de aula. É você ganhar a confiança, conquistar seus alunos, porque se você vai a ferro e a fogo, eles vão ser, né, que vão te atingir com ferro e fogo, e aí, essa questão, né, humana, né, não existe essa relação, porque a base do, da, da relação humana é o respeito. Então, a gente precisa ter esse respeito, né, aí eles entender a minha postura que eu estou aqui pra dar aula, que eu estou aqui, não estou pra brincar, nem pra ouvir assuntos paralelos ou palavrões, coisa e , porque ofende, algumas coisas, né, que fala, alguns, alguns comentários, até obscenos, então, mas eu não, eu não tenho mais problema com isso, porque eles entenderam que eu não gosto. Quer falar? Então, saia, vá com seu amiguinho lá fora pra conversar, eu não tenho que escutar isso, porque tanto, que tem coisas que são desagradáveis, então ele tá ofendendo meu direito, certo? De não querer ouvir e da mesma forma que eu posso falar alguma coisa que ele também não quer ouvir. Então, é direito dele, ele pode sair, entendeu?! Então, a gente tem que ter essa relação, né, de, de, mútua, né, do respeito mútuo o, porque, é a base de tudo é o respeito.

Nas perguntas 10 e 11, os professores B, C e D citam esse aspecto em suas respostas:



Professora B: [...] a gente mostra pra eles que o que, que faz, o que você faz para o meio ambiente, você não tá só se prejudicando, prejudicando a todo mundo, né, ter uma, ter um ambiente saudável, bem cuidado, o respeito entre os colegas. Essas coisas assim, mas não tema direto.

Professora C: Sim, é o que eu falei, muitos conceitos, que “cê” vai trabalhar, “cê” fala muito a questão do, de respeito, de direito, de dever, trabalha sim, bastante.

Professor D: Ah, sim. Quando minha matéria tem alguma coisa a ver com o... respeito ao próximo, o aluno saber ser, né?! Eu procuro refletir com o aluno sobre aquilo, sabe?! Até mesmo porque eu acho que ciências tem que refletir, porque poxa, eles estão estudando seres vivos, tem que refletir, né?! [...]que você vai no ônibus, tem uma velhinha de pé, você vai dar o lugar pra ela sentar, “cê” não vai fingir que tá dormindo. Isso é educação, eu quero que você talvez não decore o que é ácido desoxirribonucleico, né?! Mas que você saiba é... conviver na sociedade” Tanto que tem aluno que eu penso: “Nossa, esse não pode viver em sociedade, porque do jeito que tá a situação, né?! Isso você pode cortar da frase, tá?! [...] Questão de, na parte de educação sexual acho que aparece bastante, que é igualdade entre pessoas, né?! Discriminação racial, acho que entra bastante na questão de evolução, que tem até textos falando de evolução, darwinismo social, na minha matéria, que eles deturparam, a evolução pra utilizar isso, até Hitler mesmo, né?! Tentando fazer uma raça pura. Então, eu até cito pra eles, né?! É, mas na própria química mesmo, acredita?! Eu falando com eles na química lá, sobre gases tal, eu, eu expliquei pra eles: “Gente, sabia que esse gás foi usado por Hitler pra asfixiar. Ele pegava as pessoas que ele achava que não era padrão de beleza dele, que não era puro, só porque tinha um nariz maior, menorzinho, ou era homossexual, colocava na câmara, falava que ia dá banho e jogava esse gás e matava todo mundo, né?!” Então, eu encaixei um conteúdo que tipo, não estava relacionado com a química, mas eu tentei encaixar, mas tem co... esse daí não se encaixa tanto, mas assim, evolução, darwinismo social, a questão de genética, que todos somos iguais, eu acho que aí entra essa questão, né?!

Na décima segunda pergunta, os mesmos professores descritos acima consideram que:

Professora B: [...] Em situações do cotidiano, que, que muitas vezes um colega acaba, é... faltando com o respeito com o outro, ou com algum professor, ou com algum funcionário, que aí a gente intervêm mostrando que todo mundo que tá na, na, vivendo né?! Naquele momento ali, na sociedade, ali que é a escola, que todo mundo tem que ser respeitado, todo mundo tem direitos de tá ali, mas todo mundo tem, que respeitar, pro outro poder se sentir bem, né?! Ninguém gosta de ser maltratado, ninguém gosta de ser humilhado.

Professora C: [...] Por exemplo, uma sala reclama de um professor, fala que o professor, é, num, num, explicou, não deu muita atenção e tal. Como que eles são com o professor, então sempre quando eles vêm, que as vezes eles vêm falar com a gente, apesar que a gente pede pra não falar, falar direto com a supervisão, mas eles vêm conversar. “Mas, vocês com eles? Né?! Vocês tão pedindo, é um direito seus, de ter uma aula bacana, mas vocês são bacanas com o professor? Vocês escutam na hora que ele tá falando? Vocês respeitam? Vocês não respondem?” então, isso, dá pra traba... a gente faz, faz isso direto. [...]

Professor D: Ela tem direito de não sofrer preconceito, mas ela também não pode fazer preconceito com as outras pessoas, né?!

Nesse sentido, com a palavra respeito, o conceito a ser alargado é o da ecologia das relações de Leonardo Boff. O autor se preocupa com a crise ecológica que o Planeta Terra

enfrenta devido ao desrespeito a ele. Para Boff (1993), ecologia é mais que somente o meio ambiente (ecologia natural), é a relação de todas as coisas vivas e não vivas entre si, além da sociedade e cultura (ecologias social, mental e profunda). Assim, os trabalhos desse autor se concentram em torno da recuperação da atitude de respeito e veneração da Terra, que caracteriza como paradigma ecológico que Baptista esclarece como sendo “a emergência de uma nova consciência, nova forma de dialogação com a totalidade dos seres e das suas relações [...], nova sensibilização para o planeta como um todo” (2011, p. 151), ou seja, com ética e o cuidado num sentido planetário e holístico se tem o respeito, a solidariedade, a compaixão, a cooperação e a responsabilidade visando o bem comum de todos. (2003)

A categoria conscientização foi identificada nas diversas falas dos docentes da importância do aluno entender o mundo que vive, suas causas e consequências de seus atos. Para Freire (1980), a conscientização é a consciência – mundo. Para ele, “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 1980, p.16). O autor justifica essa frase: “Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1980, p.19). E por último, ele completa que: “É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1979, p.22).

Essas considerações de Paulo Freire ilustram o sentido de conscientização necessária para a EDH. Os professores também tem a ciência de que ela é importante. Na pergunta quatro, do papel da escola em relação a DH, os professores A, C, D e E responderam que sim argumentando a importância da conscientização; da tarefa da escola de trabalhar mais que o conteúdo, sugerindo inconscientemente a questão do currículo oculto; da escola reafirmar o que o aluno deveria aprender em casa em relação às regras de convivência; o ensino de regras e formas de convivência que é um papel da escola, já que os alunos não têm essas ideias em casa.

Professora A: Sim. Esse papel de conscientização, principalmente.

Professor D: Sim, primeiro papel da escola é... reafirmar o que o aluno aprende em casa. O papel da escola é mostrar pro aluno que as primeiras regras, primeiro é no lar, o lar é uma mini sociedade, que na casa dele, ele já aprende como que é o funcionamento de uma sociedade, na escola reafirma e se a escola não segue uma linha de democracia, gestão democrática, né, direito a resposta, de igualdade entre todos, sem pre... preferência de alguém, regras que são regras, não são ordens anárquicas, né?! O aluno já percebe que da casa dele pra escola, é isso que eu vou

viver na sociedade, pra daí na sociedade, ele saber viver bem, porque o que você tem hoje em dia, na minha concepção, é muito conflito entre pessoas, países, gerações, por conta disso.

Professora B não respondeu sim ou não; relatou que depende de professor para professor:

Vai mais de professor pra professor, então tem professor que dependendo da situação que... que acontece dentro da sala para pra trabalhar, é... esse... esse tema e dependendo e fala “ah, eu não vou trabalhar porque não tem nada a ver com meu conteúdo”, então depende de cada um né?! Então fica assim, falar isso em geral da escola é complicado. (Professora B)

Oliveira e Queiroz (2015a, 2016a) citam sobre esse mesmo discurso, quando o professor não compreende a relação possível entre EDH e Ensino de Ciências e que é necessário superar esse discurso. Um comentário que demonstra a importância da escola no desenvolvimento de valores nos alunos, do professor D, refere-se à escola seguir uma gestão democrática que, com direitos e igualdade, será para o aluno, um exemplo de como se viver em sociedade, reforçando assim, o papel social da escola para um cidadão ativo e participativo na comunidade em que se vive:

[...] O papel da escola é mostrar pro aluno que as primeiras regras, primeiro é no lar, o lar é uma mini sociedade, que na casa dele, ele já aprende como que é o funcionamento de uma sociedade, na escola reafirma e se a escola não segue uma linha de democracia, gestão democrática, né, direito a resposta, de igualdade entre todos, sem pre... preferência de alguém, regras que são regras, não são ordens anárquicas, né?! O aluno já percebe que da casa dele pra escola, é isso que eu vou viver na sociedade, pra daí na sociedade, ele saber viver bem [...] (Professor D)

Esse é um dos objetivos da EDH: “É muito importante que esse ambiente possa formar cidadãos inspirados no respeito ao próximo, na aceitação das diferenças” (BRASIL, 2013, p. 43)

Na quinta pergunta, os exemplos demonstram a preocupação dos professores com a conscientização:

Professora C: [...] até pra evitar questão de abuso sexual ou de relações sexuais sem conhecer o próprio corpo; a questão do ambiente, quando você trabalha o meio ambiente de, em termos de água, solo; você trabalha a questão do, do dia a dia, de você não poluir né?! A gente tem um projeto daqui do óleo residual de fritura, que a gente ajuda. É... a tirar o óleo do lixo normal, recicla esse óleo; ele é vendido para biodiesel e depois, o dinheiro vai pra ONG Itajubá pelo PETS, pra ajudar a castrar animais de rua, então assim, é uma forma de trabalhar os direitos, colocar o ensino de ciências, então dá pra fazer sim.

Professor D: Eu acho que com certeza, porque eu ensino, por exemplo, 1º ano, eu falando de darwinismo, falando de evolução, já vou lá, tem texto no livro que eu já discuto com eles, que que é gênero, ou qual que é a diferença sua pro seu outro colega; no 3º ano, genética... qual que é a diferença genética sua prum negro, prum pardo, pruma pessoa pobre, uma pessoa inteligente; inteligência não é genética, né?! É... de ter dinheiro ou não, então eu acho que os conteúdos de ciências que vão desde meio ambiente, proteção ambiental, até eu inserido no meio ambiente, eu com relação, interagindo com meu outro colega, eu posso com certeza puxar minha matéria de ciências pra esses valores que, eu não chamo só de valor de DH, mas eu diria que são valores de moral, porque os alunos que precisam hoje em dia, precisam de moral, fato que não tá vindo muito, que a gente percebe da família pros alunos, de não saber que é feio xingar o colega, que não é certo, né, ser metido, ser arrogante, porque todos somos iguais. [...]

Professora E: Ah... Acredito que sim, porque você, quando você trabalha, a, as ciências em si né, você tem um leque de opções pra você trabalhar. você pode tá, tá falando desde a formação embriológica, né, essa formação bebezinho que absorve to... tudo que acontece ao redor. e aí o desenvolvimento neurológico dele dentro da barriga, [...] Uma brincadeira que eu fiz muito com meus alunos é aquela brincadeira da bexiga. É... dava a bexiga pra todos os alunos, falar assim: “Olha, você tem que cuidar da sua bexiga no recreio” e amarrava a bexiga no punho. “Você não pode, porque é seu filho, então seu filho, ele tem direito de ser resguardado, você tem que cuidar”, pra eles vê o que era responsabilidade de cuidar de um filho, porque hoje a gente sabe que tem muitas meninas adolescentes que engravidam, né, e eu falei assim: “Não pode deixar; quem estourar vai ter uma punição”. Então, assim, e eu co, chamava os alunos das outras salas pra estourar as bexigas, correr atrás deles pra estourar as bexigas, pra ver o cuidado, que tinha aluno que até chorava: “Não fessora, mataram meu filho! Eu tinha que cuidar dele! Eu não consegui fazer!”. E era esse sentimento que eu queria desenvolver, certo?! Da gente cuidar do, é... Tem a outra brincadeira do ovo, que a pessoa fica cuidando do ovo, não pode deixar o ovo quebrar, então eles contam como é cuidar do ovo, como que é difícil, porque é frágil, sensível, pode quebrar a toa, né, tem que dormir com o ovo, não pode rolar em cima, porque se botar um filho pra você dormir, você vai rolar em cima?! Então, são várias coisas que dá pra você trabalhar. Questão, por exemplo, é des, da história da bexiga, é... o cuidado, não abandono, que é um direito. Com a criança, então tudo isso é uma forma de você trabalhar ludicamente a, essa questão humana, né?!

Professora F: Sim. Com DH? A gente, por exemplo, ciências a gente trabalha muito saúde. Então, tem muitas coisas assim que a pessoa deveria saber que tem direito, por exemplo, é... pessoas com câncer. Eles têm vários direitos, várias coisas, tem direitos a receber, vários benefícios e ninguém sabe. [...]

Pode se identificar os seguintes assuntos diante dessas respostas:

a) Corpo Humano: referindo ao cuidado, ao respeito do seu próprio corpo, respeito ao corpo do outro com o objetivo de evitar casos de abusos sexuais, gravidez na adolescência ou DST's. Dois exemplos que ilustram a responsabilidade da gravidez da adolescência foram as brincadeiras de cuidar da bexiga e do ovo, que desenvolviam no aluno o senso de como é ser responsável por outra vida e da importância de cuidar de um filho.

b) Meio Ambiente: de não poluir, com um exemplo de projeto de reciclagem de óleo residual que é vendido para biodiesel e os recursos destinados para uma ONG de animais da cidade; e de proteger o meio ambiente.

c) Gênero e genética: quando se ensina evolução, esclarecendo que não existem diferenças entre as pessoas e o quanto a sociedade mudou e conquistou a medida que foi evoluindo.

d) Formação embriológica e desenvolvimento neurológico do bebê na gestação: o quanto e como as situações que a gestante vive no meio externo influenciam no desenvolvimento como um todo do feto.

e) Saúde: direitos relacionados à saúde, como os direitos que a pessoa com câncer tem e, muitas vezes, não sabe.

É possível identificar nesses exemplos as orientações dos PCNs Temas Transversais, que em todos os exemplares mostram exemplos de atividades e formas de relacionar EDH e Ensino de Ciências. Assim, os professores sabem como fazer essa relação, porém, alguns entram em contradição com a questão anterior, quando não acreditam que a escola tenha um papel quanto aos DH, mesmo tendo exemplos de como abordar EDH em suas aulas.

Uma perspectiva importante a ser ressaltada é que com o decorrer da entrevista os docentes vão pensando sobre o assunto, pois alguns professores foram elaborando melhor o pensamento e trazendo à memória elementos que não estavam presentes nas primeiras perguntas, então a coleta de dados faz com que os pesquisados reflitam sobre a temática, o que é o papel didático da pesquisa, conforme Demo (2002, p.32), afirma que “[...] a pesquisa é a arte de questionar de modo crítico e criativo, para melhor intervir na realidade”. Ou seja, os professores também desenvolvem a consciência de sua prática docente.

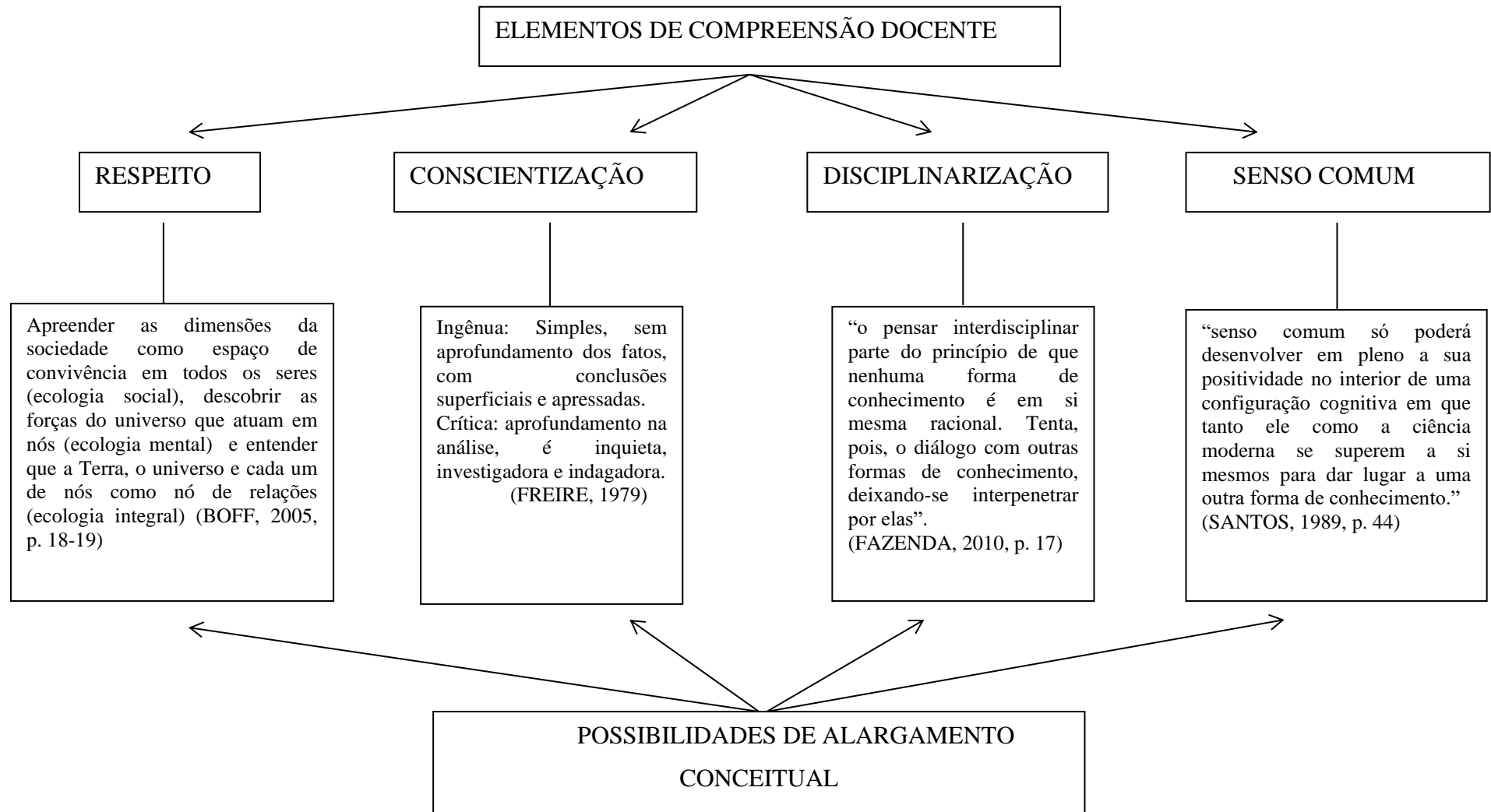
Nas três últimas perguntas, somente o professor D argumentou sobre a conscientização:

A cadeia alimentar, o que que o ser humano faz que destrói? Se “ocê” destruir o rio, o que que vai acontecer? Vai alagar a cidade. Eu já descobri que na cidade tem muito alagamento, então eu já uso isso pra falar pros alunos: “Gente, por que que tem alagamento?” Né?! O, o DH, questão de gênero, depois eu entro em educação sexual, entro na parte de corpo humano, tem a questão de uso de drogas, aí a, eu já tento pensar com eles questão de o que é certo ou é errado, ontem mesmo eu já discuti com eles sobre vacina. Eu fa... expliquei que é a vacina, mas eu não gosto de só explicar a vacina, eu gosto de explicar a vacina e chegar pra eles e falar: “Gente, tem gente que não quer tomar vacina. Eu conheço amigos que são professores que não dão vacina pro filho e falaram que não vão dar, não vão dar e assinaram um termo de que não dar, porque acha que a vacina vai matar e não é assim, a vacina tem um objetivo, a vacina funciona desse jeito. Gripe é diferente de resfriado, né?!” Então, eu procuro encaixar; o que eu aprendi na pedagogia é ensinar o conteúdo na prática social dele, tá, pra ver... pra chegar na prática social dele, tentar fazer ele entender a matéria e eu falo pra eles: “Gente, que que eu quero é que vocês saiam daqui sendo os melhores seres humanos cidadãos do mundo, porque o mundo é ruim, o mundo não é um conto de fadas e eu quero que vocês façam um mundo melhor, porque o mundo não precisa ser melhor, mas pessoas tem que ser melhor pra fazer um mundo melhor e eu quero que você seja aquele aluno que seja, pode, pode ser um faxineiro ou pode ser um professor, mas ele vai ser o melhor faxineiro do mundo, vai ser o melhor professor do mundo, é o lixeiro, mas vai ser o melhor do mundo, vai ser o melhor possível, eu quero ser o melhor

possível, [...]. E tem a formação do professor também, que eu acho que tem que ter, uma formação do professor pra ele ter essa mentalidade diferenciada, pro objetivo que ele quer de formar o aluno e a mudança também da cabeça da família de não pensar só que é um direito, mas também tem os deveres, que todos temos que praticar e que não é só entre as crianças, só na escola, mas é entre os adultos, o chefe nosso, que seja o nosso chefe do Estado, o nosso chefe da escola, até o pai de família, né?! É entender muito bem, acho que falta essa compreensão da população até mesmo dos professores de entender que direito não é só direito, são deveres e qual é o objetivo da formação, que não é só conteúdo, mas é formar o cidadão, né?! Eu espero que futuramente melhore muito a educação e a gente consiga conviver em sociedade. Não que todos tenham a mesma religião, todos tenham as mesmas ideias, mas todos tenham ideias diferentes, porque o diferente é bom, mas que todos saibam conviver, porque hoje o que tem em falta é, o saber conviver. Imagina... uma geração não consegue conviver com a outra. Fica muito superficial e fica uma propaganda, fica uma pressão, é o estereótipo mesmo, de que as coisas são assim que tem que ser, são assim, sempre serão assim, né?!

Assim, da palavra conscientização Freire (1979) diferencia consciência ingênua (derivada do senso comum) para a consciência crítica (aquela que pesquisa, questiona, dialoga, não aceita o novo ou o velho sem serem válidos), em que o autor acredita que a segunda não é a ruptura da outra, mas sim a superação, pois se criticiza. (Freire, 2016).

Quadro 8.3 – Quadro-Síntese



## 9 – Considerações Finais

Esse estudo se deu na tentativa de identificar se e como professores de ciências de escolas estaduais de Itajubá compreendem a conexão Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos e quais os elementos presentes nesta compreensão, de acordo com o que eles declaram, pois não houve a presença da pesquisadora nas aulas para observar as práticas. Nos documentos curriculares, muitos elementos de EDH foram encontrados. Os PCNs se tornaram um grande aliado da educação e da EDH, principalmente com os Temas Transversais, com diversas sugestões de atividades e orientações.

Com as análises dos documentos curriculares foi possível compreender o quanto os PCNs são ricos em relação a EDH. Com embasamento teórico e sugestões de atividades que auxiliam a aprendizagem significativa do aluno. A BNCC é mais tímida nessa perspectiva com apenas alguns apontamentos da temática. Assim, pode-se considerar o quanto escolas, alunos e equipe pedagógica perdem quando deixam que os PCNs caem no esquecimento para o uso da BNCC. Contudo, o uso dos PCNs pode ser conectados com a proposta da BNCC, nas aulas.

Após as análises da segunda coleta de dados, as entrevistas, foi possível confirmar aspectos de denúncia, que se torna anúncio e de contribuição.

Uma delas é a existência do ensino tradicional nas escolas, a falta de conceitos importantes dos professores para a educação que humaniza, conceitos limitados de EDH na generalidade das respostas, caracterizando o entendimento do tema pelo senso comum e demonstrando a necessidade de mais conhecimento, pois os professores estão simplificando e reduzindo do que se configura DH e EDH, bem como distante desses documentos curriculares analisados. Os conceitos dos mesmos são reduzidos a valores e atitudes.

Essas perspectivas são consideradas de EDH, porém é importante lembrar, depois do presente estudo, que EDH vai além de direitos, deveres e respeito. Os conceitos de EDH e DH na sociedade têm se relacionando muito com a questão da democracia. Não se vê uma sem a outra, pois vivemos em uma república democrática. Essa questão também justifica as limitações nos conceitos e conhecimentos do senso comum dos entrevistados. Entretanto, não existe EDH sem a democracia, uma escola que não é democrática, não consolida os DH. Uma depende da outra para que a EDH se efetive verdadeiramente no espaço escolar.

Depois da análise das entrevistas, foi possível perceber que em momento algum os professores citaram os PCN's. Cabe nos perguntar se os professores tiveram em suas



formações continuadas, cursos sobre os PCN's. A BNCC ainda está em implementação, então é justificável se os docentes ainda não se apropriem dela como deveriam. Mas, e um material tão rico quanto os PCN's, por que não ser apropriarem e aplicarem em suas aulas? Assim, romper com o senso comum auxiliará os professores na sua jornada pedagógica.

Uma segunda denúncia é a do uso intuitivo do tema nas aulas, mesmo afirmando que não “aprenderam” em formações iniciais e continuadas durante a vida acadêmica e sem a questão conceitual definida. Entretanto, esse uso intuitivo atende em partes á questão do cotidiano e da contextualização como peças importantes no processo de ensinar, aliando conhecimentos do cotidiano com os científicos.

Outra denúncia é da questão de fragmentação e disciplinarização de conteúdos são confirmadas nas respostas dos professores quando demonstram o quanto ainda estão presos á instrução e ao modelo de disciplinas, separadas em “caixinhas”. Porém, eles inserem EDH em suas aulas, mesmo sem perceber, pois não têm aspectos teóricos conceituais para embasar essas falas. Essa disciplinarização precisa ser quebrada para que a interdisciplinaridade esteja presentes no processo ensino aprendizagem dos alunos.

A conscientização é utilizada pelos professores como perspectiva de alcançar a EDH. Eles têm razão, pois esse deve ser um dos elementos para a conquista de direitos e emponderamento do sujeito, quando há a transferência da consciência ingênua para a consciência crítica. Os professores se veem como agente social nesse processo. Porém, a conscientização deve ser no sentido de ter conhecimento para que haja a mudança de atitudes na questão que o professor objetiva trabalhar em sala, para que não seja uma conscientização esvaziada, somente para se “conhecer” o conhecimento. Como por exemplo, a questão do consumo excessivo dos recursos ambientais, a redução do lixo produzido por todos, da poluição. As metodologias citadas por Candau, Sacavino e Magendzo (2013), no referencial teórico dessa pesquisa, são ferramentas que auxiliam nesse processo, pois procuram encontrar soluções para os problemas analisados pelos alunos.

Sobre a visão do respeito os professores conseguem alargar não somente com o respeito entre as pessoas, mas com o respeito ao meio ambiente, um cenário urgente devido à crise ambiental. Professores precisam compreender o ser humano como parte do meio ambiente, é necessário compreender que nós somos natureza, que todo indivíduo é parte da natureza, para que a questão ambiental e as violações dos direitos ao meio ambiente, que têm como consequências a crise ambiental que vivemos, seja internalizadas como EDH, pois direito ao meio ambiente limpo e saudável se configura direito humano. Atitude como essa garantirá um futuro menos perigoso aos nossos descendentes.

Uma contribuição importante nas entrevistas foi que ao final, os docentes pensam e analisam mais sobre o assunto, o que causa reflexão e autoavaliação do trabalho desenvolvido por eles. A humildade dos professores de reconhecer que não conhecem um assunto, também foi visível nas entrevistas nos professores, talvez pela sensibilidade, da escola em que a vulnerabilidade social é maior.

Diante das análises das coletas de dados foi possível confirmar mais uma vez a importância desse trabalho, bem como a urgente necessidade de formação inicial e continuada que contemple a EDH, para a sensibilização, primeiramente dos docentes e futuros docentes, e, depois dos alunos. Portanto, EDH deve estar no PPP dos cursos de graduação e pós-graduação, e também, das escolas, desde a educação infantil. Como explicado por Carvalho (2008), a EDH estar presente na gestão, nas avaliações, nos princípios e valores éticos dos professores e nos materiais didáticos, além da formação e do PPP, ou seja, EDH presente no cotidiano escolar, questões identificadas contraditórias nas análises dos dados. Somente assim, a EDH se tornará ação para o exercício efetivo dos DH. Pois, todo professor, independente de que etapa escolar está, deve se aproximar da temática de EDH.

A educação é um direito do cidadão. A EDH pode e deve estar presente nas escolas para a disseminação da cultura de paz, de respeito uns com os outros, de tolerância, de liberdade, de dignidade, de igualdade de direitos, de solidariedade, caracterizando a função social da escola.

Tendo a história dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos apresentada neste trabalho como perspectiva de luta constante e vitoriosa em vários aspectos, percebemos que caminhamos um pouco na dimensão de DH e EDH. Contudo, podemos questionar se hoje ainda estamos avançando, estagnados ou retrocedendo. Então, apesar de um caminho longo a se enfrentar, é possível destacar a EDH como humanizadora e de forma transversal no currículo.

Diante da reflexão do ensino de ciências tradicional, instrumental, fragmentado, copiado de outros países, expositivo, irracional, de conhecimento científico considerado neutro, isento, inquestionável, tecnicista e descontextualizado e da possibilidade dessa mudança para uma educação em ciências pautada na EDH é importante que essa articulação seja trabalhada nas formações de professores, pois os futuros docentes precisam ter ciência do seu papel na vida dos alunos e terem condições de articular EDH e Educação em Ciências com propriedade e elementos que baseiam sua prática.

O ensino de Ciências mesmo sendo, ainda de uma perspectiva tradicional consegue aliar EDH para que o aluno seja alfabetizado científica e tecnologicamente, com dimensão

social e de forma humanizadora, o que também exige a ressignificação do currículo de ciências. Pois:

Estabelecer a relação entre essas duas áreas é optar por um direcionamento político na Educação em Ciências. É considerar que a compreensão das questões sociais da Ciência, se estabelecida sem uma crítica humanística e cultural, pode ser uma ferramenta para a manutenção das desigualdades sociais e culturais. (OLIVEIRA, 2017, p. 64)

Assim, é possível identificar o quanto ainda precisamos avançar na discussão de Educação em Direitos humanos como um todo, bem como no Ensino de Ciências no espaço da escola e na formação de professores, mas para isso é necessário muito estudo para que todos os professores, de todos os níveis de ensino, entendam a extrema importância do tema. Pois, são vários os marcos legais, regulatórios e conquistas históricas para que o tema se efetive, porém, sem muita ação concreta nas escolas, já que um documento por si não muda uma realidade. Ou seja, temos muito caminho pela frente para trabalhar com os alunos. Esse trabalho então, se mostra no âmbito da denúncia, de contribuição e, também, para demonstrar o que já tem de avanços sobre a temática.

Então, com uma temática atual e necessária, para que não aconteçam mais retrocessos, abre caminhos para novas pesquisas: a de observação das práticas e o auxílio, com formação continuada do tema para o alargamento conceitual e desenvolvimento de práticas de ensino que sejam mais que uma utopia, mas sim, uma concretização dos EDH na educação brasileira, que necessita de uma educação que transforme: “fundada em novos paradigmas, essenciais à sobrevivência da humanidade: a globalização da solidariedade, os Direitos Humanos para todos, a compreensão holística do nosso papel, a dimensão pública e socialmente comprometida da vida de cada indivíduo [...]” (ALENCAR, 2002, p. 117).

Como profissionais da educação devemos sempre lembrar de esperar, como Freire, cita, mas aquela esperança que age, que corre atrás, que pelo menos, tenta transformar o mundo para as nossas crianças.

## REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. **Educación Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS): una buena idea como quiera que se le llame.** Cidade do México. Educación Química, v. 2, n. 16, p. 114-124, Abr, 2005.

ALENCAR, Chico. **Educar é Humanizar.** In: ALENCAR, Chico e GENTILI, Pablo. Educar na esperança em tempos de desencanto. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P. 97-118.

ALVES, L. **Os Direitos Humanos como tema global.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

AULER, Décio; BAZZO, Walter Antônio. **Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro.** Ciência e Educação, Bauru, v. 7, n.1, p. 1-13, 2001.

BACHELARD, G. **Conhecimento comum e conhecimento científico.** Revista Tempo Brasileiro. São Paulo, nº 28, p. 47-56, jan-mar 1972.

BALEEIRO, Aliomar. **1946.** 3 ed. Brasília: Senado federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BALESTRA, M. M. M. **A Psicopedagogia em Piaget: Uma Ponte para a Educação da Liberdade.** Curitiba: Ibpx, 2007.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. **Diálogo e Ecologia: a teologia teoantropocósmica de Leonardo Boff.** Paulinas, 2011

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo, 2011: Edições 70.

BESSA, V. H.; ROCHA, M. L. **Gestão do trabalho e os desafios da saúde na educação.** In: BOCK, A. M. B. (Org.). Psicologia e compromisso social. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 129-142.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BOFF, Leonardo. **Ecologia, Mundialização e Espiritualidade.** São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ethos Mundial: Um consenso mínimo entre os seres humanos.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ética da Vida**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em [planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 20 de junho de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, maio de 2012. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf). Acesso em 04 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução nº2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Brasília, dezembro de 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf). Acesso em 01 de setembro de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular**. Disponível em <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 03 de abril de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. **São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências**. Portal da Legislação. Brasília, dez de 1968. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm). Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação. Brasília, dez de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 21 de fevereiro de 2019.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais** Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em Direitos Humanos: principais desafios**. Rio de Janeiro: 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação em Direitos Humanos: Desafios atuais**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 399-412

\_\_\_\_\_. *Direito à Educação, diversidade e Educação em Direitos Humanos*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jun-set, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de professores**. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr.2013.

CARMO, José Manuel do. **As ciências no ciclo preparatório: formação de professores para um ensino integrador das perspectivas da ciência, do indivíduo e da sociedade**. In: *Ler Educação*, nº 5, maio/ago. 1991.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Uma ideia de formação continuada em educação e direitos humanos.** In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 469-485

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Direitos Humanos e Educação: A Formação Docente como um Direito.** In: FLORES, Elio Chaves. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. (org). João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 173-201

CHASSOT, A.. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** 3. Ed. – Ijuí: Ed. Ijuí, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Revista Brasileira de Educação. n. 22, p.89-100. jan-abr 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>. Acessado em 18 de julho de 2019.

\_\_\_\_\_. **Para que(m) é útil o ensino?** Alternativas para um ensino (de Química) mais crítico. Canoas: Ed. Ulbra, 1995.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CITTADINO, Monique; SILVEIRA; Rosa Maria Godoy. **Direitos Humanos no Brasil em uma perspectiva história.** TOSI, Giuseppe (org). Direitos Humanos: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. Cap. 5. p. 135-163.

COIMBRA, C.; CAZELLI, S.; FALCÃO, D. e VALENTE, M. E. **Tipos de Audiência segundo a autonomia sociocultural e sua utilidade em programas de divulgação.** Revista Tempo Brasileiro, N. 188, p. 113/124, 2012.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem.** Bogotá: 1948. Disponível em <http://www.oas.org/pt/cidh/mandato/dbasicos.asp>. Acesso em 18 de fevereiro de 2019.

COMPARATO. F. K. **A Afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo: Saraiva Jurídica, 2003.

COSTA, Alinne Grazielle Neves. Educação em direitos humanos: ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas. 2013. 157 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.

COVER, Ivania. **A relação teoria e prática no processo de formação docente.** In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (Org.). Diálogo, ação

comunicativa e práxis pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 68-81.

CUNHA, J. R. **Direitos Humanos numa perspectiva Pós-Moderna?** In: Autores Vários. Direitos humanos, democracia e senso de justiça. Rio de Janeiro: KroArt e Fundação Bento Rubião, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica como Direito.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai/ago. 2008.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DIAS, A. F. OLIVEIRA, D. A. de. **As abordagens de corpo, gênero e sexualidade no Projeto Político Pedagógico em um Colégio Estadual de Aracajú, SE.** Holos, Ano 31, Vol. 3, p. 259-271. 2015.

DIAS, Carla Pacifico. REIS, Pedro. **Desenvolvimento de atividades investigativas com recursos à WEB 2.0 no âmbito da investigação e inovação responsáveis.** Sisyphus. Journal of Education. V. 5, Issue 03, p. 68-84, 2017.

DÍAZ, J. A. A.; ALONSO, A. V. e MAS, M. A. M. **Papel de la Educación CTS em uma Alfabetización Científica y Tecnológica para todas las Personas.** Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciências, v. 2, n. 2, 2003

ERLANDSON, D. A.; HARRIS, E. L.; SKIPPER, B. L. *et al.* **Doing Naturalistic Inquiry.** London: Sage, 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: O dicionário da língua portuguesa.** 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA FILHO, M. G. Direitos Humanos Fundamentais. São Paulo: Saraiva, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.



\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: Ensaio**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUREZ, Gérard. **Alfabetización Científica y Tecnológica: Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias**. Buenos Aires. Ediciones Colihue, 1994.

GALATAS. In: **BÍBLIA SAGRADA**/ Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A Educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 de outubro de 2019.

JUNIOR, Amandino Teixeira. **O estado ambiental de direito**. Revista de informação legislativa, v. 41, n. 163, p. 295-307, jul./set. 2004 Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/996>. Acesso em: 16 de outubro de 2019.

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos – um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, José Juarez Tavares et al. **Evolução da Legislação Educacional Brasileira**. Revista Eletrônica Don Domênico. Guarujá: Faculdade Don Domênico. n. 10, sem páginação, junho/2016. Disponível em:

[http://faculdadedondomenico.edu.br/revista\\_don/artigos8edicao/13ed8.pdf](http://faculdadedondomenico.edu.br/revista_don/artigos8edicao/13ed8.pdf). Acesso em: 16 de maio de 2018.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LORENZON, Mateus. BARCELLOS, Guy Barros e SILVA, Jaqueline Silva da. **alfabetização científica e pedagogia libertadora de paulo freire: articulações possíveis**. *Signos*, ano 36, n. 1, p. 71-85, 2015.

LOURO, G. L. **Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino**. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (orgs) Reestruturação Curricular. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 172-182

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Atos de Currículo e Formação: O Príncipe provocado**. Revista Teias. V. 13. N. 27. p. 67-74, jan/abr 2012.

\_\_\_\_\_. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAGENDZO, A. e DELPIANO, A. **La Escuela Formal, el Curriculum Escolar y los Derechos Humanos**. Trabajo presentado en el Taller Subregional de Educación para los Derechos Humanos Del Cono Sur, 1986.

MARANDINO, Martha; MARTINS, Luciana C. **Museus e Direitos Humanos: reflexões e implicações para educação em museus de ciências**. In: OLIVEIRA, Roberto Dalmo Vallaro Lima de. QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. (Org) Tecendo diálogos sobre Direitos Humanos na Educação em Ciências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. Cap. 5, p. 163-191

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Especialização em Educação em Direitos Humanos. Módulo 5 – Currículo e Direitos Humanos.** São Paulo: UNIFESP, 2015.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Os Direitos Humanos na sala de aula: A ética como tema transversal.** Educ. Soc., Campinas. Vol. 24, n. 82, p. 335-339, abril 2003.

MIRANDA, J. **Manual de Direito Constitucional** Tomos II e IV. 4. ed. Coimbra: Coimbra, 1991, p. 108- 211.

MONTEIRO, Maria Perpétua Teles. **Da Educação em Direitos Humanos no currículo: Tessituras da prática pedagógica em uma escola pública de ensino médio de Garanhuns – Pernambuco.** 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Pernambuco. Nazaré da Mata, 2016.

MORAES, A. de. **Direito Constitucional.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Direitos Humanos Fundamentais: Teoria geral, comentários aos art. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e sociedade.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Currículo: questões atuais.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2007.

MORGADO, José Carlos. **A (des)construção da autonomia curricular.** Porto: Edições ASA, 2000.

NAÇÕES UNIDAS (Assembléia Geral). Questões de Direitos Humanos, incluindo abordagens para a melhoria do gozo efetivo dos direitos e liberdades fundamentais do ser humano. **A/52/469/SUPLE. 1**, 20 outubro de 2007. Distrib. GERAL, original em inglês, Quinquagésima Segunda Sessão.

NAÇÕES UNIDAS. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). ESCRITÓRIO DO ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS. **Plano de Ação: Programa Mundial para educação em direitos humanos. Primeira etapa.** Nova York e Genebra: 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação: Programa Mundial para educação em direitos humanos. Segunda etapa.** Brasília: 2012.

NÁDER, Alexandre Antonio Gil. **PNDH e PNEDH: Fontes e Articulações.** IN: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e NÁDER, Alexandre Antonio Gili (org). **Educando em Direitos Humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

NOGUEIRA, Octaciano. **1824.** 3 ed. Brasília: Senado federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de. **A formação de professores de ciências em uma perspectiva de educação em direitos humanos.** 2017. 371f. Tese (Doutorado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Programa de Pós Graduação em Ciência Tecnologia e Educação, 2017.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Vallaro Lima de. QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. **Educação em Ciências e Direitos Humanos: reflexão-ação em/para uma sociedade plural.** Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2013.

\_\_\_\_\_. **As bonecas Karajá em aulas de Ciências: Caminhos para implementação da Lei 11.645 e diálogo com os Direitos Humanos.** Periferia. Educação Cultura e Comunicação, v. 7, n. 1, jan-jun, 2015a.

\_\_\_\_\_. (Org) **Olhares sobre a (in)diferença: formar-se professor de Ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Educação em Direitos Humanos como desafio na formação e trabalho de professores de Química no mundo contemporâneo: um relato de experiência formativa.** In: Encontro Nacional de Ensino de Química. 18. Florianópolis, 2016a. Disponível em: [www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0101-1.pdf](http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0101-1.pdf). Acesso em 01 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Professores de ciências como agentes socioculturais e políticos: a articulação valores sociais e a elaboração de conteúdos cordiais.** Redequim, v. 2, n. 2, out, 2016b.

\_\_\_\_\_. (Org) **Tecendo diálogos sobre Direitos Humanos na Educação em Ciências.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016c.

\_\_\_\_\_. **O Cotidiano, o contextualizado e a Educação em Direitos Humanos. A escolha de um caminho para a educação cidadã Cosmopolita.** Revista Ibero-americana de Educação, v. 71, n. 1, p. 75-96, 2016d.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino.** Paris: 1960. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por) Acesso em 18 de fevereiro de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Proclamação de Teerã. 1968. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%A7%C3%A3o-de-C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/proclamacao-de-teera.html>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Declaração do Milênio.** 2000. Disponível em: <https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL.** Direitos Humanos. Sem datação. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

PAGOTTO, E. **Norma e condescência: Ciência e pureza. Língua e instrumentos linguísticos 2.** São Paulo: Pontes, 1998.

PERRENOUD, Phillipe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos: Desafios da ordem internacional contemporânea.** In: PIOVESAN, Flávia (Coord.) **Direitos Humanos.** Curitiba: Juruá Editora, 2006. Vol. 1. p. 15-37

POLETTI, Ronaldo. **1934.** 3 ed. Brasília: Senado federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

POLICARPO, Ivani. **As contribuições dos recursos alternativos na prática pedagógica.** (2008). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2345-8.pdf> Acesso em: 18 de julho de 2019.

RABENHORST, E. R. O que são Direitos Humanos. IN: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. NÁDER, Alexandre Antonio Gili (org). **Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

RAMIARINA, Natália Tavares Rios. **Educação Ambiental e Direitos Humanos na formação inicial de professores de Ciências Biológicas**. 2016. 239 f. Tese (doutorado)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

REDHBRASIL. **Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos**. Disponível em [www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/?page\\_id=7](http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/?page_id=7). Acesso em 18 de fevereiro de 2019.

REDE MOBILIZADORES. **Trajetórias dos Direitos Humanos**. Youtube, 27 set. 12. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Jw2wW-Rh4f4>. Acesso em 02 de julho de 2018.

REIS, Pedro. **A Educação em Direitos Humanos através da discussão e ação sociopolítica sobre controvérsias sociocientíficas e socioambientais**. In: OLIVEIRA, Roberto Dalmo Vallaro Lima de. QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. (Org) Tecendo diálogos sobre Direitos Humanos na Educação em Ciências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. Cap. 11, p. 309-322

RUBIO, V. L. **Introducción a la Teoría de los Derechos Humanos: Fundamento. Historia. Declaración Universal de 10 de diciembre de 1948**. Madrid: Civitas, 1998.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em/para os direitos humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. 289 f.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado**. Porto Alegre: Artmed. 1998

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos Avançados, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1 ago. 1988.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma Ciência Pós Moderna**. 6 ed. Porto: Aprofundamento, 1989.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Paulo Roberto dos. **O ensino de ciências e a ideia de cidadania.** Revista eletrônica Mirandum. Porto: Universidade do Porto. Ano X. n. 17. Sem paginação. 2006. Disponível em: <http://www.hottopos.com/mirand17/prsantos.htm>. Acesso em 25 de junho de 2018.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduino Fleury. **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira.** Ensaio: pesquisa em educação em Ciências, Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 110-132, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Tomada de decisão para a ação social responsável no ensino de ciências.** Ciência & Educação, Bauru, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SARLET, I. W. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, N. **A educação como prática de liberdade à luz dos atos de currículo multirreferenciais: dialogando com Paulo Freire.** Colóquio Internacional Paulo Freire, Brasil, ago. 2013. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/view/108/214>>. Data de acesso: 18 Mai. 2018.

SILVA, Rejane Conceição Silveira da; PEREIRA, Elaine Corrêa. **Currículo de Ciências: uma abordagem histórico-cultural.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 8. Campinas, 2011. Disponível em [www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0836-1.pdf](http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0836-1.pdf). Acesso em 06 de março de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia da Educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos.** In: Reunião Anual da Anped, 16. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 1993. p. 122.

\_\_\_\_\_. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SIRVINSKAS, Luís Paulo. **Manual de direito ambiental**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

SOUSA, Jéssica Cristtinny Oliveira de. **Gênero e Sexualidade sob a Perspectiva de Docentes de Biologia da Rede Estadual do Município de Aparecida de Goiânia**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Direito (FD), Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, Goiânia, 2018.

TÁCITO, Caio. **1988**. 3 ed. Brasília: Senado federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

TOSI, Giuseppe. **Direitos Humanos: Reflexões Iniciais**. \_\_\_\_\_ (org.). Direitos Humanos: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. Cap. 1. p. 18-46

TRENTIN. L. A. F. **A Importância do constitucionalismo na realização dos direitos fundamentais**. 2003. 201 f. Dissertação de Mestrado, UNISINOS, Rio Grande do Sul, 2003.

UGARTE, C. A. **Las Naciones Unidas y la educación em derechos humanos**. Madri: Eunsa, 2004.

VANZO, Adriane. **A Educação em direitos Humanos no Currículo Escolar**. 2016. 188 f. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica Do Paraná. Escola De Educação E Humanidades. Mestrado Em Educação. 2016.

WALDHELM, Mônica de Cassia Vieira. **Como aprendeu ciências na educação básica quem hoje produz ciência? O papel dos professores de ciências na trajetória acadêmica e profissional de pesquisadores da área de ciências naturais**. 2007. 244 f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade., vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/112>. Acesso em: 04 de julho de 2019.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto Editora, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Introdução**. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 15-25

\_\_\_\_\_. **A Linha do Tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina**. In: RODINO, Ana Maria. *Et al.* (Org.) Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina. João Pessoa: CCTA, 2016. p. 38-89.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Quadro das entrevistas transcritas

	PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C	PROFESSOR D	PROFESSORA E	PROFESSORA F
<p>1 - Dados pessoais e profissionais:  Nome.  Idade.  Qual a formação acadêmica.  Quando e onde formou.  Quanto tempo atua na escola atual.</p>	<p>Nome é V. L. R. Idade: 43. A minha graduação é Ciências: habilitação em biologia pela FEPI, eu formei no ano de 2000. Primeira turma de biologia de lá. E, nessa escola eu tô há quase dois anos, dá um ano e 9 meses mais ou menos.</p>	<p>Meu nome é C. C. A. É... Eu tenho 56 anos. É... Eu tenho pós graduação. É... eu formei no curso de bi... fiz ciências aqui em Itajubá, na FEPI, fiz biologia e a pós graduação eu fiz em Santa Rita do Sapucaí. E aqui nessa escola eu estou há dois anos e meio.</p>	<p>É... R. S. C. V. 41 anos. Sou formada em Ciências Biológicas. Formei em 99 pela UNIVAS de Pouso Alegre. Estou no Major desde 2002.</p>	<p>Nome: A. P. C. S. Tenho quase 30 anos, 29. Eu me formei primeiramente em bacharel de fisioterapia, depois fiz complementação pedagógica e fiz mais três anos, quase quatro de biologia. Fiz quatro anos em ciências da natureza e... fiz complementação pedagógica pra pedagogia, mais um ano e mais um ano e meio de química, complementação licenciatura em química. Então, tenho quatro licenciaturas e um bacharel. Me formei praticamente na última faculdade ano passado e esse ano já tô fazendo outra que é física. Ahhh... quanto tempo nessa escola, eu tô a 644 dias aqui, letivos. Eu sei porque eu contei meu tempo,</p>	<p>Meu nome é C. S. R. Eu tenho 41 anos. Eu sou formada em Ciências Biológicas. Eu formei em 2001 e depois fiz mestrado em Ensino de Ciências em 2013, né, que eu conclui. E foi na UNIFEI. E o tempo que eu atuo na escola pública é há 18 anos, já. E nessa escola eu fui nomeada o ano passado e tem um ano já que eu estou aqui, estágio probatório.</p>	<p>Meu nome é A. P. S. R. Tenho 31 anos. Eu sou formada em bacharel biologia e fiz complementação pedagógica para poder dar aula. E aqui trabalhei há cinco anos atrás e agora tem dois meses que eu voltei.</p>

				mas assim, é... é um ano e meio, dois anos praticamente, mas eu dou aula já faz oito anos. Eu comecei a dar aula quando eu entrei no primeiro ano de biologia. Aí quando eu terminei o último ano de biologia eu já tava quatro anos dando aula.		
2 – O que você entende por Direitos Humanos?	Direitos Humanos na minha concepção é que toda pessoa tenha resguardado seus direitos, não esquecendo seus deveres.	É... Que independente da situação financeira, de ser homem, de ser mulher, é... todo mundo tem os mesmos direitos.	Entendo que são direitos comuns a todas as pessoas, é... que precisam ser, é... melhor trabalhados pra que não sejam confundidos com, com outros modismos que a gente tá tendo por enquanto, nesse momento né?! A gente tá passando por uma fase de que o povo chama de “mimimi”, né?! Então eu penso que esses DH são direitos básicos de cada pessoa, de toda pessoa. São os direitos, independentes de situação financeira, de formação acadêmica, direitos básicos.	DH, bom, a minha concepção, como educador é, é... leis, controles, normas, é... um conjunto de ideias, pensamentos, leis, normas que tente fazer a sociedade andar mais, de uma forma mais harmônica, que haja, me... mais harmonia, mais paz entre as pessoas que já vai pra minha concepção de educação também que é fazer o aluno entende de respeitar o próximo, cada um no seu espaço, cada um no seu limite. Eu acredito que DH traz essa norma, essas que seriam, tipo, normas básicas de você saber conviver em sociedade, né?! Não só entre você e o seu colega, porque	Olha, DH é algo que tange a pessoa da essência dela, da convivência social, então ela, tem. Vamos dizer assim, o cuidado, o trato, né, com aquele ser, que é aquele indivíduo, e a partir do momento que a sociedade, ela trabalha né, em prol daquele indivíduo, na proteção, no resguardo, né, no auxílio daquele indivíduo, a qualquer coisa que aconteça contra a integridade da vida dele, né, então, o que eu tenho por entendimento de DH é... é.. são uma série de regras que forma feitas, porque	DH são direitos que as pessoas têm em relação a vários aspectos né?! Tem o DH... Ainda mais o professor. Professor principalmente que trabalha, ele tem que apresentar o quê pros alunos? DH; a parte de direitos deles dentro da escola, tanto como professor tem direitos, os alunos têm direitos e deveres.

				<p>você e o seu colega, nós que somos brasileiros, a gente tem as nossas normas normais, culturais, mas nós, e, pessoas de outros países, né?! Que por exemplo, pra gente um joinha é um joinha, mas se você levanta um de do pra um americano, talvez seja uma ofensa. Eu acredito que seja isso.</p>	<p>a gente sabe que há muito tempo atrás, essas regras não eram cumpridas, não havia esse, esse limite, esse limiar, né, entre é... a sociedade, né, com os governantes, o povo, né, com a escravidão, é... outras coisas mais e, foram feitas leis que pudessem limitar, né, certas ações que causassem uma certa tolerância a vida humana.</p>	
<p>3 – O que você entende por Educação em Direitos Humanos?</p>	<p>A Educação em Direitos Humanos, eu entendo que ela vá também preservar direitos junto com as responsabilidades, então é... ensinar as pessoas que escolhas tem consequências, que nós vamos é... de alguma forma responder por aquelas consequências sejam boas ou ruins e essa consciência também de que como tudo que eu faço tem uma consequência, isso gera uma</p>	<p>Tá mostrando para os alunos em situações do cotidiano que, é... todo mundo tem direitos e tem deveres. Tem obrigações e, mas que todos são... são iguais.</p>	<p>EDH é trabalhar o dia a dia mesmo ali, a prática da sala de aula, observando se seus alunos, além do seu conteúdo, se eles estão, é... cumprindo essas, essas obrigações básicas que a gente precisa ter pra poder respeitar o outro, respeitar o professor, respeitar o funcionário, é... se eles estão cumprindo os deveres deles enquanto alunos, sabe? Em relação à cidade, que as vezes</p>	<p>Ensinar ao aluno a... a respeitar o colega, é... colocar na cabeça do aluno que ele vai ser um cidadão, que ele vai ter que conviver com outros alu... outras pessoas na sociedade e ensinar, é... o aluno a ser um bom cidadão, proativo, é os... é que é o pilar da edu... do conhecimento né?! O saber ser, o saber conviver; saber ser, conviver; saber aprender e saber fazer né?! É o que eu acredito, é... ensinar</p>	<p>Olha, é uma instrução que a gente dá às pessoas né?! Sobre essa característica daquilo que te falei da pergunta anterior, sobre as regras que a sociedade tem, os limites que podem ou não podem ser feitos na sociedade e o que a gente deve respeitar no ser individual de cada um, é assi... é aquela velha frase, é... aonde termina o meu direito, aonde</p>	<p>EDH... Acho... A EDH acho que deveria até ser um conteúdo, que deveria haver nas escolas. Eu quando eu estudei tinha: EDH. Quando eu fiz o ensino médio. Então é um professor de direito que dava isso pra gente. Era uma matéria extra curricular. Então a gente não tinha o professor de ci, de ensino religioso. Eles adaptaram pra</p>

	<p>consequência até no meio, então eu privo, é assim, é tipo assim, dou prioridade para direitos, mas eles vem acompanhado de deveres também.</p>		<p>“cê” trabalha um projeto de reciclagem e vê seu aluno jogando lixo na rua, então é ver se eles estão colocando mesmo em prática o que é falado, sabe?</p>	<p>isso, não ensinar uma religião, normas de conduta, que se ter regras, etiquetas, mas é... ensinar que o seu direito vai até certo limite, todos tem direito a mesma coisa, todos tem direitos a pensamento.</p>	<p>começa o do próximo, né?! É mais aquela coisa do convívio da gente respeitar, né, o espaço do próximo, né, e não atingir a integridade dele. De nenhuma forma, seja ela psíquica, ela física, moral, intelectual, e assim vai indo, porque DH não tange somente a coisa física da violência, né?! Tem também a psicológica, né?! A parte né, que a gente trabalha, sobre é... os vários tipos de, né, de direitos são situações que podem acontecer que ofendem o direito humano, né, então, um exemplo disso é aquela menina que foi, que ganhou o Nobel, né?! Que é um exemplo lindo dela, sobre a luta de DH, Malala. Então, eu acho que o exemplo dela é muito forte, que é uma criança, né, uma</p>	<p>essa matéria em DH. Então, o... a EDH é esclarecer pros alunos quais são os direitos que ele tem.</p>
--	---	--	--	--	---	--

					pré adolescente e ela já tem uma concepção do direito que ela queria para as meninas da idade dela. É muito bonito, é... esse exemplo.	
4 – Você considera que a escola tem um papel quanto aos direitos humanos?	Sim. Esse papel de conscientização, principalmente.	Vai mais de professor pra professor, então tem professor que dependendo da situação que... que acontece dentro da sala para pra trabalhar, é... esse... esse tema e dependendo e fala “ah, eu não vou trabalhar porque não tem nada a ver com meu conteúdo”, então depende de cada um né?! Então fica assim, falar isso em geral da escola é complicado.	Sim, a escola tem que trabalhar muito mais do que o conteúdo. “Cê” tem que ficar, é... insistindo nisso sabe?! Né?! No respeito, na, na questão dos direitos e deveres, a escola é fundamental, principalmente porque a grande maioria hoje em dia, num, num tem mais isso em família. Eles não têm limites, eles não têm limites de respeitar o outro, de esperar a vez de falar, então a escola tem que trabalhar sim.	Sim, primeiro papel da escola é... reafirmar o que o aluno aprende em casa. O papel da escola é mostrar pro aluno que as primeiras regras, primeiro é no lar, o lar é uma mini sociedade, que na casa dele, ele já aprende como que é o funcionamento de uma sociedade, na escola reafirma e se a escola não segue uma linha de democracia, gestão democrática, né, direito a resposta, de igualdade entre todos, sem preferência de alguém, regras que são regras, não são ordens anárquicas, né?! O aluno já percebe que da casa dele pra escola, é isso que eu vou viver na sociedade, pra daí na sociedade, ele saber viver bem, porque o que você tem hoje em dia, na minha	Tem, com certeza. Porque aqui a gente começa tentar trabalhar, porque assim, nós recebemos alguns alunos que não tem a... essa ideia vinda da própria família, então é uma desestrutura familiar muito grande, eles não sabem regras, eles não sabem respeito, que eu acho que é o principal, as vezes em casa eles são tão desrespeitados, e dá aquele entender que assim, principalmente as crianças pequenas, de não ter limites, de querer fazer o que quer, de ofender o próximo, de bulinar, é... pegar o que é do outro, então, isso tudo já entra dentro	Acho que não. É... a escola, ela foca mais pro aprendizado de cada matéria. Ela não abrange muito.

				<p>concepção, é muito conflito entre pessoas, países, gerações, por conta disso.</p>	<p>do conceito de DH. Porque o que eu não quero pra mim, eu não vou fazer pro outro. Se eu não gosto que mexam nas minhas coisas, eu não vou mexer nas suas, né?! E assim vai indo, então, já vai começando a trabalhar esse conceito que a família deveria já trabalhar, né?! Desde pequenininho e, às vezes a gente tem situações que são assim, bastantes ofensivas, a gente assusta, que é o próprio comportamento do aluno com a gente, né, que ofende o DH da gente também, só que nós, como adultos, a gente tem que saber, né, contornar a situação e mostrar pra ela, um outro caminho, né, porque se você for muito direto com ela e, tipo, né, for, de certa forma, assim,</p>
--	--	--	--	--	---

					for muito firme com a criança, ela vai acabar se tornando uma pessoa rebelde e não vai entender o conceito em si, né, o que é respeitar, o que que é tratar bem uma pessoa, é... essa educação do convívio social, porque se, muitas pessoas tivessem o... essa educação de DH, desde o princípio, acho que a nossa sociedade teria bem mais aprimorada, bem mais civilizada, né, e a gente vê exemplos aí, atípicos né, coisas atípicas.	
5 – É possível relacionar o ensino em Ciências da Natureza e Direitos Humanos?	Sim.	Ah! Eu creio que sim, porque ciências abrange muita coisa, tem muita pesquisa né?! Que o, ou é... em relação ao corpo humano, ou é e relação a ambiente. Sempre tá envolvendo a humanidade, tá envolvendo direitos que todo	Bastante. Quando você trabalha a questão do corpo, do respeito, né?! Meu corpo é meu espaço, eu respeito, eu respeito de outra pessoa, é, até pra evitar questão de abuso sexual ou de relações sexuais sem conhecer o próprio corpo; a questão do ambiente, quando	Eu acho que com certeza, porque eu ensino, por exemplo, 1º ano, eu falando de darwinismo, falando de evolução, já vou lá, tem texto no livro que eu já discuto com eles, que que é gênero, ou qual que é a diferença sua pro seu outro colega; no 3º ano, genética... qual que é a diferença genética sua prum	Ah... Acredito que sim, porque você, quando você trabalha, a, as ciências em si né, você tem um leque de opções pra você trabalhar. você pode tá, tá falando desde a formação embriológica, né, essa formação bebezinho que absorve to... tudo	Sim. Com DH? A gente, por exemplo, ciências a gente trabalha muito saúde. Então, tem muitas coisas assim que a pessoa deveria saber que tem direito, por exemplo, é... pessoas com câncer. Eles têm vários direitos, várias coisas, tem direitos



		<p>mundo tem.</p>	<p>you work in the environment, in terms of water, alone; you work on the question of, day by day, of you not polluting, right? The people here have a project of residual oil from frying, that people help. It's... to take the oil from normal trash, recycle that oil; it is sold for biodiesel and then, the money goes to the NGO Itajubá through PETS, to help castrate animals on the street, so in this way, it is a way of working for rights, putting the teaching of sciences, so that they can do it.</p>	<p>black, brown, a poor person, an intelligent person; intelligence is not genetic, right? It's... about having money or not, so I think that the contents of sciences that come from the environment, environmental protection, until I was inserted in the environment, I with the relationship, interacting with my other colleague, I can be sure to pull my subject of sciences for these values that, I don't call it just value of DH, but I would say that they are values of morality, because the students who need morality today, that is not coming much, that the people perceive from the family for the students, do not know that it is wrong to talk to the colleague, that is not right, right, to be arrogant, because we are all equal. It is the student who learns that we are all equal, that is, with sciences, in</p>	<p>what happens around. and here is the development of neurological from the stomach, because people know that there is a lot of things that is reflexive about the mother who lives, right, as it is... they behave with her, as they treat her, and here the child is born with this right, inserted in her, and sometimes it blooms, in a way that she does not even know why, that that memory that she has, but she does not know where it comes from, so in this way, I think that people had to have a little more of affection in the future, right? In this question of, of sciences in itself, as to approach, from this development until now, let's say, until the neurological formation, the human psyche, that people work on this in neuroscience, right,</p>	<p>to receive, various benefits and no one knows. So, there is a lot of material that people focus on. Who, who can give a hand, a hand in the material, manages. It depends also on the group, that "she" manages to talk about certain issues and to expand. There is a group that does not.</p>
--	--	-------------------	--	---	---	--

				<p>minha matéria, no meu discurso de sala de aula, eu não preciso ficar falando pra eles: “Gente, é a terceira lei que fala que todos somos iguais, que todos temos direitos! Não!” É o explicar pra eles, a partir da minha matéria, o sentido daquilo, né?! Falar: “Gente, todos somos iguais, qual que é a diferença sua e do seu amigo? Você não sabe a matéria hoje, seu amigo tá sabendo, mas amanhã, o outro vai saber, né?! Não existe gente burra, existe gente que não estuda, né?!”</p>	<p>quando vai estudar realmente, como se forma né, essa parte né, das conexões, da emoção né, de como que você reage a certas coisas que você absorve do ambiente, então, essa relação, né, é um aspecto da evolução humana, né, a sociedade, nossa sociedade, ela tá, é, é, num certo aspecto da, de civilidade entre aspas, né, que a gente tem esse contato e, e esse desenvolvimento, né, dessa relação psicossocial, né, e a gente vai, é, desenvolvendo isso, de uma maneira, que, a gente tenta trabalhar de uma forma, pra desenvolver, mas infelizmente, assim, a gente encontra várias barreiras, tem muitas barreiras, principalmente na escola pública, porque tem certas coisas que, por</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>exemplo, as vezes os pais não aceitam, né, então você vê, por exemplo, hoje eu vejo, o desenvolvimento da, do ensino de ciências em si, né, tem certas coisas que você não pode trabalhar com o aluno, porque o pai, a mãe ainda tem um tabu muito grande e acha que aquilo é ofensivo, não quer, que seja ou por causa da religião ou por causa do, da família que, é... tem uma certa criação e assim vai indo, então tem coisas que você não pode trabalhar, mas tem correlação? Tem. Dentro do aspecto do convívio social, é por exemplo, a gente, dá, é, pra trabalhar o DH junto com os sentidos, os cinco sentidos, dá pra você fazer uma série de dinâmicas, né, é... pra trabalhar esse, é, por exemplo, questão de sentido</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>né, audição, tato, olfato, paladar, né, e você tem uma percepção do mundo, né, e trabalhar essa percepção de mundo real, mas é, vamos dizer assim, de uma forma lúdica pra eles, que eles entendam, né, e também DH. Uma brincadeira que eu fiz muito com meus alunos é aquela brincadeira da bexiga. É... dava a bexiga pra todos os alunos, falar assim: “Olha, você tem que cuidar da sua bexiga no recreio” e amarrava a bexiga no punho. “Você não pode, porque é seu filho, então seu filho, ele tem direito de ser resguardado, você tem que cuidar”, pra eles vê o que era responsabilidade de cuidar de um filho, porque hoje a gente sabe que tem muitas meninas adolescentes que</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>engravidam, né, e eu falei assim: “Não pode deixar; quem estourar vai ter uma punição”. Então, assim, e eu co, chamava os alunos das outras salas pra estourar as bexigas, correr atrás deles pra estourar as bexigas, pra ver o cuidado, que tinha aluno que até chorava: “Não fessora, mataram meu filho! Eu tinha que cuidar dele! Eu não consegui fazer!”. E era esse sentimento que eu queria desenvolver, certo?! Da gente cuidar do, é... Tem a outra brincadeira do ovo, que a pessoa fica cuidando do ovo, não pode deixar o ovo quebrar, então eles contam como é cuidar do ovo, como que é difícil, porque é frágil, sensível, pode quebrar a toa, né, tem que dormir com o ovo, não pode rolar em cima, porque se botar um</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					filho pra você dormir, você vai rolar em cima?! Então, são várias coisas que dá pra você trabalhar. Questão, por exemplo, é des, da história da bexiga, é... o cuidado, não abandono, que é um direito. Com a criança, então tudo isso é uma forma de você trabalhar ludicamente a, essa questão humana, né?!	
6 – Na sua formação de professor, teve Educação em Direitos Humanos ou alguma temática referente a isso? Se sim, exemplos?	Não, nenhuma. Não é da minha época.	Não tive.	Teve. Não, não necessariamente uma, uma matéria, uma disciplina DH, mas na faculdade muito, muito voltada pra formação humana, muito! Tanto que foi muito... Eu falo que a minha faculdade foi mais, mais pra essa formação mesmo do, de como o professor tem que ser, na prática dele como, como ser humano do que necessariamente o conteúdo, porque o conteúdo “cê” estuda	Olha, eu tive, na faculdade de fisioterapia, só que na faculdade de fisioterapia, num foi pra educação, não foi pra dar aula, né?! Eu acho que na pós graduação, de pedagogia, porque daí falou de educação inclusiva, apesar que eu tive educação inclusiva nas outras que hoje é obrigatório, mas é assim, é muito pouco, fala mais de inclusão no sentido de direitos, assim de estudar, de,	Olha, na minha formação, na graduação não tive, não, nem, nem na pós, mas assim, a gente teve cursos oferecidos pela superintendência e algumas situações que abordavam, é... algum, alguns tópicos sobre DH, né, principalmente quando teve aquela questão de é, de inserção do ECA, hum, do novo código da criança e do adolescente, né, o	A gente teve aula de ética. Mas DH não: na faculdade. Mas a ética assim, mais a ética voltada pra ciências, né?! Nas pesquisas, nos experimentos, mas em DH não.

			em casa, “cê” tira algumas dúvidas, mas teve sim, teve bastante.	não fala em específico, acho que em específico mesmo foi só na pedagogia mesmo, né?!	que podia e o que não podia ser tratado, como que tinha que ser tratado, né, o direito da criança é, é, algumas pessoas foram explicar, é, a questão da função, do conselho tutelar na escola, e que a gente aciona e as vezes não aparece, ou seja, não cumpre a função que lhe cabe, até porque, a gente tem vários problemas, que assim, nós aqui da escola. É direito da criança estar na escola, então é parte do DH dela, tá na constituição, aí pai e mãe não manda pra escola. Três faltas consecutivas a gente aciona o conselho tutelar, e cadê a criança depois da outra semana? Não vem! Será que eles foram fazer a função deles? Aí, nós, como estamos aqui, a gente: tá presente, não tá presente; fez a atividade; não fez é	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>zero. Então, aí, é, a, a criança acaba sendo punida por falta de é, cobrança de órgãos públicos que deveriam fazer a função dele e não faz. E aí, cabe a escola ir lá e ligar e procurar, e saber o que que tá acontecendo. Às vezes, as crianças vêm pra escola e fica, né, aqui em volta do tráfico e coisas assim, que aqui tem né?! Ali do lado tem. Então, quantas vezes eu passo por aqui e eu vejo as crianças tudo ali, então é uma situação, entendeu?! Mas aonde que está, por exemplo, a, do lado aqui temos a guarda municipal, e por que que eles não estão fazendo o, o que é dever deles? Ali, né?! Resguardando essas crianças, protegendo, cuidando. É um entra e sai assim, de pessoas aqui que</p>	
--	--	--	--	--	--	--



					<p>           você não sabe. E que é muito fácil de “liciar” uma criança. Então, cadê o DH dessa criança nesse momento. Até os órgãos públicos não estão cumprindo o que deve cumprir. E a escola, mais uma vez, tem que ser responsável por uma coisa, né, que é a função social da escola, mas não é a obrigação em si da escola de tratar de tudo isso, né?!         </p>	
No mestrado você teve alguma coisa de DH?					Não.	
Você teve, faz, cursos, é...			<p>           Participo. Toda vez que a escola me inscreve, que tem alguma oportunidade, dentro do Estado eu participo. A minha pós graduação foi, foi necessidade de sala de aula, porque começou aparecer muito aluno com necessidades especiais; eu não sabia como trabalhar com eles, então eu fiz educação especial pra poder trabalhar com eles, sabe?! Então a         </p>			

			gente tem que correr atrás sim.			
E nos cursos que você faz agora, de aperfeiçoamento, tem alguma coisa de DH?			Ah, então! A gente trabalhou a educação afetiva sexual, trabalhou bastante essa questão de direitos. É... a cultura empreendedora, trabalha a questão do empreendedorismo financeiro, que eu participei do curso, mas também trabalha o empreendedorismo do próprio sucesso, aquele que se valoriza na sociedade; e eu fiz também de drogas, que trabalha DH.			
7 – Quanto a sua formação define/modifica/caracteriza suas aulas de ciências?	Em questões técnicas sim.	É... o curso que eu fiz de biologia e de, de pós graduação, que foi informática na educação, esse sim. É... As minhas aulas de ciências, elas são voltadas para parte prática. Eu gosto de trabalhar muito o visual, do aluno colocar a mão, dele perceber, dele ver, eu prefiro então, eu, eu trabalho	O quanto a minha formação acadêmica? Acadêmica pelo conteúdo. A minha formação faz com que eu queira trabalhar as, nas minhas aulas de uma maneira mais, mais próxima do dia a dia deles. Eu, eu tento trazer a, o ensino de ciências no fundamental e a biologia sempre relacionando com alguma coisa que eles possam compreender	Quanto? Nossa, tudo defi... tanta coisa... Define muito, a minha formação define muito como eu dou aula, tudo que eu sei. E o jeito que eu observo meus professores, que a gente tenta copiar o professor, né?! Nós somos reflexos, do que nós vemos no dia a dia. E assim, tudo que eu vejo no meu dia a dia também, não só o que eu estudei, mas o meu cotidiano, né?! Que	Olha, é... bem, a par, eu fiz mestrado pra poder elaborar aulas melhores, né, partir pra uma linha, é... de trabalhar com tecnologias na educação, né, inserir tecnologias pra que, é... até hoje na escola, a gente tem barreiras, porque a gente não tem equipamento e pra montar o equipamento é difícil, não tem uma	Minha formação acadêmica, ela não é voltada pra educação. Daí eu fiz uma formação pedagógica que eram matérias específicas pra DH, falava de DH, falava de direito ético, psicopedagogia, então tinha... tinha essas matérias, mas a minha formação específica não. Daí assim, essas parte

		<p>alguma coisa de conteúdo e já quero mostrar alguma coisa na prática, que é que... que porque que tá acontecendo, para eles poderem ver, pra poder tocar, sentir, eles mesmo fazerem, dá um trabalhão, mas é assim que eu faço.</p>	<p>melhor, por exemplo, se eu tô falando de lipídios no ensino, no 1º ano do Ensino Médio, vou trabalhar com eles a questão do colesterol alto, do que que é o bom colesterol, mau colesterol. Eles associam: “Nossa, já fiz esse exame! Sei como é que funciona.” Então, “cê”, minha formação é tentar trazer o ensino pra mais perto; lógico que precisa uma, aquela parte conteudista, é lógico que “cê” precisa passar informação, conselho, isso é importante, mas mostrar sempre na vida, sabe?! Que que “cê” vai usar na vida?</p>	<p>professor não para. A gente tá tomando banho e pensa: “Poxa vida, posso explicar a matéria desse jeito, vai ficar legal!” Aí “cê” tem aquele, aquela soma de criatividade, né: “Nossa, se eu usar isso de comparação”. Aí a pessoa dá o troco pra você errado e daí “cê” fala: “Nossa, vou falar pros meus alunos, né?!” “Gente, se vocês não estudam, vocês não sabem dar um troco.” Ou “cê” fala: “Gente, o certo é você pegar as coisas do supermercado e dizer obrigado, dizer de nada, agradecer a merendeira que te deu uma merenda, né?!” Mas assim, é... eu procuro que o meu cotidiano me ajude na minha formação, aprender com os meus erros, né?! E ver os erros ou sucesso de outras pessoas e usar isso pra entender, né?! Mas eu adoro ler, eu adoro estudar, porque isso me garante cada vez mais confiança, pra</p>	<p>sala específica. E aí “cê” vai mo, montar um Datashow. Até Datashow é complicado na escola. Então, você vai fazer uma dinâmica, por exemplo, “Ah eu queria fazer, tipo, um quis com os alunos, mas não tem internet na escola, disponível e a sala de informática não tá com internet”; como que eu vou fazer isso? Então, seria uma, tem vários recursos maravilhosos na internet que poderia ser usados, né, que poderia né, que faz parte da linha do que eu escolhi do mestrado que eu fiz que é a linha de tecnologias da informação, mas assim, infelizmente a questão do recurso, de como é feita essa logística na escola é muito precária, certo? O que deve realmente ser feito,</p>	<p>que eu quero trabalhar, eu tenho que correr atrás e estudar sozinha, por conta.</p>
--	--	---	---	--	---	--

				poder dá aula, né?!	<p>por exemplo, eu nunca ouvi fa... nunca vi a lousa digital da escola e eu sei que tem, mas cadê ela? Porque que não instalou? Certo? E diz que é uma, um recurso maravilhoso, entendeu? E eu acho muito estranho isso, porque tem o negócio e vai virar um equipamento obsoleto que daqui a pouco não vai ter como usar, porque né, vai ficar velho, antigo, né?! E, a, ninguém sabe manipular aquilo. Não tem nem lugar pra colocar, então eu fu, e, muda sim, em questão, por exemplo, eu fiz mestrado, tenho um conhecimento, né, é, a, a, sobre algumas coisas que dá pra ser elaboradas, que dá pra ser usados, mas quando “cê” traz pra escola, tudo é muito dificultativo, tudo é muito complexo. Nossa, pra você</p>	
--	--	--	--	---------------------	--	--

					montar uma estrutura pra “cê” dá uma aula, um vídeo, um filme, é difícil. Então, eu, acho que eu, acho não, acredito, tenho certeza absoluta que o investimento feito pelos setores responsáveis ainda deixa muito a desejar.	
8 – Ter tido ou não Educação em Direitos Humanos na sua formação impacta nas suas aulas?	Não, não porque como professor tem que tá estudando sempre, não é tudo também que, que “cê” vai ver na faculdade e a realidade depois é bem diferente, então como você tá sempre tendo que estudar não ter, num prejudica você de aplicar depois ou se estudar e conseguir aplicar, na minha concepção.	É... Isso é uma coisa assim, que eu não tive na faculdade é... uma disciplina voltada pra isso, mas só que também teve situações em que os professores também relacionaram, embora não fosse uma matéria específica pra isso. E no dia a dia, né?! Nas reuniões que tem na escola, em situações que acontecem, é entre professores. A gente vai, vai aprendendo né?! A medida que a gente vai ficando mais	Eu já sou desse jeito mesmo. É... sempre fui. É... ajudou, ajudou bastante, mas eu vejo que é muito uma questão pessoal. É... eu, eu sou assim. Eu sou de me envolver com as coisas, se eu vejo algum aluno com algum problema, eu converso, então eu sempre acho que... é meu, já nasci assim.	Ah... nem tanto, porque eu já estudei, procurei estudar, procurei pesquisar, essas coisas que gostei, eu acho que não interfere tanto, mas talvez interfira, na, na da pessoa que vai fazer só realmente só quatro anos de faculdade e depois vai dá aula e nunca mais, sabe?! Porque assim, pelo que eu já li, do que eu me gosto, do que eu me interessar, eu acho importante, que é o enfoque filosófico, é esse enfoque, né, né, é que minha formação foi um pouco diferente, não é igual a de alguém que faz só quatro anos de faculdade, pra só dar	Olha, bem, isso é, acredito assim, a questão de formação, é, vê uma, primeiro vem da, da, da nossa formação familiar, quando você tem uma boa criação, você sempre vai ter aquele limite de respeitar o espaço do próximo, não acomete-lo com nada que seja agressivo ou alguma coisa assim, o que falta hoje na nossa sociedade, né, esse limiar do respeito, então, é, eu tive algumas coisas sobre DH, mas assim, muito tempo atrás, no ensino médio,	Impacta, porque, por ex... eu acho, o brasileiro, ele é muito pobre nessa parte (nesse momento, um professor entrou na sala falando muito, pegou os seus materiais e saiu). Então, eu acho que o brasileiro, ele não sabe nada em relação a direitos. A gente mesmo, professor sabe muito pouco. Se a gente não estudar por conta. Geralmente quem sabe mesmo são as pessoas que correm atrás de concursos, porque a maioria

		<p>velho. A gente vai, vai aprendendo algumas coisas, então é da vida mais, né.</p>		<p>aula, é... eu acho que pros outros, talvez daria, mas na minha, é que eu já li tanto.</p>	<p>quando começou a trabalhar isso, questão de DH, e assim, eu sempre gostei muito de ler, é... Mahatma Gandhi, entendeu? Os, os grandes pacificadores da, da, né, da, do, né, da nossa sociedade, Buda, eu sempre gostei de filosofia assim né, é, coisas transcendentais, que ilumina a cabeça da gente, porque são coisas que levam você, se você pegar a bíblia, você, a, você vê ali um relato completo ali do que é o respeito e o desrespeito do DH, então ali são exemplos que aconteceram na sociedade e acontecem até hoje, tem que, tem coisas que, quando, quando a gente já tem isso por natureza, né, é fácil de você transmitir, você já, a questão hoje em dia, não é o professor se</p>	<p>não sabe. Então, afeta muito a gente não ter uma aula de DH no currículo escolar.</p>
--	--	---	--	--	--	--

					<p>impor dentro da sala de aula. É você ganhar a confiança, conquistar seus alunos, porque se você vai a ferro e a fogo, eles vão ser, né, que vão te atingir com ferro e fogo, e aí, essa questão, né, humana, né, não existe essa relação, porque a base do, da, da relação humana é o respeito. Então, a gente precisa ter esse respeito, né, aí eles entender a minha postura que eu estou aqui pra dar aula, que eu estou aqui, não estou pra brincar, nem pra ouvir assuntos paralelos ou palavrões, coisa e , porque ofende, algumas coisas, né, que fala, alguns, alguns comentários, até obscenos, então, mas eu não, eu não tenho mais problema com isso, porque eles entenderam que eu não gosto. Quer falar? Então, saia, vá</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					com seu amiguinho lá fora pra conversar, eu não tenho que escutar isso, porque tanto, que tem coisas que são desagradáveis, então ele tá ofendendo meu direito, certo? De não querer ouvir e da mesma forma que eu posso falar alguma coisa que ele também não quer ouvir. Então, é direito dele, ele pode sair, entendeu?! Então, a gente tem que ter essa relação, né, de, de, mútua, né, do respeito mútuo o, porque, é a base de tudo é o respeito.	
Você teve, você costuma ter formação continuada, além dessas da pós?		É... eu já fiz bastante cursos, é...fiz a distância, fiz é... pela internet, eu fiz, devo ter feito já uns dez cursos, mais ou menos.				
Em alguma formação continuada você teve alguma coisa relacionada a Educação em Direitos Humanos?	Nenhuma.	Teve, é... o que que teve foi só assim, de acesso, acesso na escola, sabe?! De problema de				



		deficiência, acessibilidade, mais nesse sentido. Mas não específico. Mais de acessibilidade mesmo.				
9 – Você usa recursos além do livro didático? Se sim, quais?	Sim, a sala de informática, quando possível, a sala de vídeo, laboratório de ciências também quando possível.	Uso, uso, é... atividade prática no laboratório de ciências, é... aulas no laboratório de informática, algumas vezes a gente faz atividades ao ar livre, mas por exemplo, que é, prática, mas que a gente sai que não dá pra fazer no laboratório e a gente faz ao ar livre. O laboratório, ao ar livre, né?!	Eu uso muita coisa. Eu pesquiso muito pra aula. Muito! Eu uso material de cursinho que eu ganho dos alunos, internet demais, eu pesquiso muita coisa na internet. Pesquiso muito. Tudo que me dão, assim eu, eu quero. Tudo que, sabe?! “‘Cê’ quer tal material? Quero!” então, eu uso bastante. Outros livros que a gente ganha. É... bastante internet mesmo. A gente tem umas páginas que eu sigo de biologia, que são bem bacanas assim, sabe?! Eles dão dicas de aula, de, de até de abordagem de assunto. É bem legal.	Além do livro? Ah, eu procuro me ater muito no conteúdo, que o governo quer que eu passe, né, no currículo. Material extra, de vez em quando eu levo notícias novas quando eu vejo que surgiu alguma coisa novo, mas assim, eu só falo, ou passo em forma de vídeo, né?! Porque eu gosto muito que o aluno leia. Se é uma notícia nova, alguma coisa, eu prefiro que o aluno leia pra eu interpretar junto com ele. Então eu gosto de me ater no livro, porque no livro eu consigo fazer leitura, eu faço muito leitura e análise de texto científico e a partir disso gera discussão, né?! Atividades ou uma dinamicazinha de grupo rápida ou uma atividade	Olha, ultimamente eu, o que eu tenho feito é muito, eu tenho feito debate e simpósios com os meus alunos. Eu, eu pedi pra eles, como foi aniversário da escola, eu pedi pra eles fazerem um levantamento, 109 anos da escola, desde, da origem porque aqui, né, foi fazenda, como que aconteceu, aqui, parece que o, o dono da fazenda aqui era um abolicionista, então a gente tá levantando uma série de histórias e esses recursos eu voltei pra eles, pra eles apresentarem pra mim, só que eu percebi assim, que eles não tem, assim, um, é, afinidade, não	Sim, audiovisual, eu faço aula prática, faço aula fora de sala. Então assim, eu tenho o acervo muito grande. Eu também, eu entrei no mestrado, o meu foco é pesquisa, então eu tenho muito material, eu tenho fósseis, tenho vários tipos de pedras. Então assim, eu tenho um acervo grande.

				<p>de redação, uma atividade, mais leitura no livro.</p>	<p>é, a questão nem é tanto vergonha, nem é tanta, né, é aí, é medo do público, mas é não saber falar, eles não tem uma linguagem elaborada, eles são alunos de 2º ano, pra falar, então, vai lendo, guagueja, eles não sabem ler, assim, sem, né, são, levar aquele susto e ficar com aquela tremedeira, então eles não tem, eu percebi que tem alunos que não sabem nem abrir o word pra digitar, eles sabem mexer no celular, mas não sabem digitar um texto, acredita?! Eles não sabiam fazer uma apresentação no power point. Eu fiquei assim, estarecida, porque eu tive que ensinar eles a fazer, porque eu queria que eles me entregassem o trabalho assim, por e-mail, pra mim juntar tudo e fazer a</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					apresentação do aniversário da escola. E eles não sabiam.	
Aí com os alunos você consegue usar, vamos supor, laboratório de ciências?			<p>Não, aqui a gente tem um espaço, onde seria laboratório. A pia, era, tinham tirado a torneira, agora colocaram de novo, então se eu precisar fazer alguma atividade prática que suje, eu posso usar ali, porque vai ter uma torneira, não vou precisar ficar usando aqui da cozinha, mas assim, materiais especificamente assim não, a gente tem que usar sempre a imaginação, trabalhar com garrafa pet, com, pedir pra eles trazerem de casa, mas tem um espaço que dá pra isso. Tá pra revitalizar esse laboratório, né?! A... não sei se alunos da UNIFEI. Tem... Uma moça da medicina se ofereceu pra vim ajudar, aí, então, acredito que eles vão arrumar, mas a gente</p>			

			tem microscópio; eu uso muito, eu pego; a gente achou, foi um achado, porque a enchente aqui de 2000 destruiu muita coisa. Aí acharam um intacto, na caixa de madeira, tal; levei pra casa, meu marido olhou pra mim, falou: “pode usar que esse aqui tá bom”, então, a gente, eu tenho, tenho usado com eles, mas é um né?! Na sala de 40, mas dá certo! Dá pra usar.			
10 – Nas suas aulas, há elementos de Educação em Direitos Humanos? Se sim, quais?	Dependendo do conteúdo sim. Quando a gente chega nas questões de sexualidade, de auto estima, preservação do corpo, aí essas questões, meio ambiente, elas vão acabar entrando, agora, não é todo conteúdo que “cê” consegue lincar as coisas.	Não, só... só mesmo quando acontece alguma situação, não tem voltado, a não ser assim, quando “cê” tá trabalhando alguma coisa de, de degradação do meio ambiente, dessas coisas que aí, a gente, a gente mostra pra eles que o que, que faz, o que você faz para o meio ambiente, você não tá só se prejudicando,	Já, é, tem.	Ah, sim. Quando minha matéria tem alguma coisa a ver com o... respeito ao próximo, o aluno saber ser, né?! Eu procuro refletir com o aluno sobre aquilo, sabe?! Até mesmo porque eu acho que ciências tem que refletir, porque poxa, eles estão estudando seres vivos, tem que refletir, né?! A cadeia alimentar, o que que o ser humano faz que destrói? Se “ocê” destruir o rio, o que que vai acontecer? Vai	Olha, é... no 2º ano, até, eu tô trabalhando com evolução humana. Então, a gente falou sobre cultura, história, sociedade, como desenvolveu a sociedade, a criação, né, desses setores da sociedade, né, a formação familiar, formação religiosa, né, então, a gente trabalhou no, no 1º bimestre essa coisa toda de evolução, da característica da sociedade humana,	Em DH não. Ética sim. A gente fala, quando a gente vai fazer aula prática, a gente fala um pouco de ética, por que que não pode matar um animal? Por que não pode dissecar isso e isso? Mas DH, a gente não faz.

		<p>prejudicando a todo mundo, né, ter uma, ter um ambiente saudável, bem cuidado, o respeito entre os colegas. Essas coisas assim, mas não tema direto.</p>		<p>alagar a cidade. Eu já descobri que na cidade tem muito alagamento, então eu já uso isso pra falar pros alunos: “Gente, por que que tem alagamento?” Né?! O, o DH, questão de gênero, depois eu entro em educação sexual, entro na parte de corpo humano, tem a questão de uso de drogas, aí a, eu já tento pensar com eles questão de o que é certo ou é errado, ontem mesmo eu já discuti com eles sobre vacina. Eu fa... expliquei que é a vacina, mas eu não gosto de só explicar a vacina, eu gosto de explicar a vacina e chegar pra eles e falar: “Gente, tem gente que não quer tomar vacina. Eu conheço amigos que são professores que não dão vacina pro filho e falaram que não vão dar, não vão dar e assinaram um termo de que não dar, porque acha que a vacina vai matar e não é assim, a vacina tem um</p>	<p>além da revolução mesmo, né, é fisiológico, na, fisiológico, aí eles, por isso que gerou esse trabalho, porque aí, um dos tópicos que eu pensei que era a história e cultura do lugar aonde moram, né, pra ver, to, todas, o que, que história que tinha aqui, né. E ficou um trabalho bastante interessante, que a gente vai apresentar um pouquinho mais pra frente, porque eu tô dando uma trabalhada, no, no contexto lá, que eles me entregaram.</p>	
--	--	---	--	---	--	--

				<p>objetivo, a vacina funciona desse jeito. Gripe é diferente de resfriado, né?!” Então, eu procuro encaixar; o que eu aprendi na pedagogia é ensinar o conteúdo na prática social dele, tá, pra ver... pra chegar na prática social dele, tentar fazer ele entender a matéria e eu falo pra eles: “Gente, que que eu quero é que vocês saiam daqui sendo os melhores seres humanos cidadãos do mundo, porque o mundo é ruim, o mundo não é um conto de fadas e eu quero que vocês façam um mundo melhor, porque o mundo não precisa ser melhor, mas pessoas tem que ser melhor pra fazer um mundo melhor e eu quero que você seja aquele aluno que seja, pode, pode ser um faxineiro ou pode ser um professor, mas ele vai ser o melhor faxineiro do mundo, vai ser o melhor professor do mundo, é o lixeiro,</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>mas vai ser o melhor do mundo, vai ser o melhor possível, eu quero ser o melhor possível, que você vai no ônibus, tem uma velhinha de pé, você vai dar o lugar pra ela sentar, “cê” não vai fingir que tá dormindo. Isso é educação, eu quero que você talvez não decore o que é ácido desoxirribonucleico, né?! Mas que você saiba é... conviver na sociedade” Tanto que tem aluno que eu penso: “Nossa, esse não pode viver em sociedade, porque do jeito que tá a situação, né?! Isso você pode cortar da frase, tá?!”</p>		
<p>11 – Com relação a alguns temas de Educação em Direitos Humanos, eles aparecem em suas aulas? Se sim, de que forma?</p>	<p>Sim. Então, daí quando o assunto, o conteúdo dá para levar ou dá pra fazer um link com Direitos Humanos, daí a gente usa texto, debate, conversas...</p>	<p>Então, dessa forma mesmo, que eu te falei.</p>	<p>Sim, é o que eu falei, muitos conceitos, que “cê” vai trabalhar, “cê” fala muito a questão do, de respeito, de direito, de dever, trabalha sim, bastante.</p>	<p>Questão de, na parte de educação sexual acho que aparece bastante, que é igualdade entre pessoas, né?! Discriminação racial, acho que entra bastante na questão de evolução, que tem até textos falando de evolução, darwinismo social, na minha matéria, que eles</p>	<p>Olha, alguns temas tem como, porque eu, o li... até o próprio livro de biologia traz, né, então tem alguns temas que eles falam, por exemplo, é gravidez, né, gravidez na adolescência, é... reprodução humana,</p>	<p>Nenhum, acho que nenhum. Em relação à DH nada.</p>

				<p>deturparam, a evolução pra utilizar isso, até Hitler mesmo, né?! Tentando fazer uma raça pura. Então, eu até cito pra eles, né?! É, mas na própria química mesmo, acredita?! Eu falando com eles na química lá, sobre gases tal, eu, eu expliquei pra eles: “Gente, sabia que esse gás foi usado por Hitler pra asfixiar. Ele pegava as pessoas que ele achava que não era padrão de beleza dele, que não era puro, só porque tinha um nariz maior, menorzinho, ou era homossexual, colocava na câmara, falava que ia dá banho e jogava esse gás e matava todo mundo, né?!” Então, eu encaixei um conteúdo que tipo, não estava relacionado com a química, mas eu tentei encaixar, mas tem co... esse daí não se encaixa tanto, mas assim, evolução, darwinismo social, a questão de genética, que todos somos iguais, eu acho</p>	<p>essa questão toda da, a, da, de, das coisas que acontecem na adolescência que hoje é muito acelerado, que eles não tem capacidade ainda de absorver toda essa informação. Eles têm um monte de informação, que eles não sabem, digerir, aquela informação, então eles fazem todas as coisas, assim, a, apavoradas né, então é... tudo, que, parece que eles escutam só o começo e o fim, entendeu?! O meio do contexto não. Então, eles só pegam o antes e o depois, o meio eles não sabem o que que aconteceu, então, eu acho assim, algumas coisas a gente trabalha que vem nos livros de biologia, a questão da sociedade, tecnologia, direitos, vacinas, aquelas coisas todas que a gente trabalha pra</p>	
--	--	--	--	---	---	--



				que aí entra essa questão, né?!	poder, pra poder, é inserir algum contexto pra eles, né.	
12 – Tem mais alguma coisa sobre esse assunto para falar?	Eu acho importante, mas não considero que, por exemplo, virasse uma disciplina, eu acho que ela tem que ser no dia-a-dia, não só nas aulas também, as atitudes, as vezes uma conversa, alguma coisa que “cê” consegue apresentar em sala de aula, as vezes, alguma necessidade de um aluno.	É... eu acredito que não, eu acho que eu já falei o que era mais assim, do que acontece mesmo né?! Em situações do cotidiano, que, que muitas vezes um colega acaba, é... faltando com o respeito com o outro, ou com algum professor, ou com algum funcionário, que aí a gente intervêm mostrando que todo mundo que tá na, na, vivendo né?! Naquele momento ali, na sociedade, ali que é a escola, que todo mundo tem que ser respeitado, todo mundo tem direitos de tá ali, mas todo mundo tem, que respeitar, pro outro poder se sentir bem, né?! Ninguém gosta de ser maltratado,	Não, eu acho que já falei tudo. Ah... é... é um assunto, que ele tá dentro de cada, cada conteúdo que eu trabalho, em, em tudo, eu consigo trazer pro, pra questão do, dos direitos básicos, das, eu sempre falo “‘Cês’ tem direitos sim, mas procura saber quais e procura saber que obrigações ‘cê’ tem que ter pra ter direito a isso”, porque é muito fácil cobrar, sabe?! “Aí, eu preciso disso, eu sei que é direito meu”, mas “cê” tá agindo de acordo? Por que de repente, né?! Por exemplo, uma sala reclama de um professor, fala que o professor, é, num, num, explicou, não deu muita atenção e tal. Como que eles são com o professor, então sempre quando eles vêm, que as vezes eles vêm falar com a	Ah... Não sei. Uma coisa a mais sobre esse assunto pra falar... Então, eu acho que as pessoas, a família, ela tá muito presa a questão do que é direito. É direito, eu tenho direitos, todos alunos, é meu direito, tá?! E assim, são DH, né?! É um direito que eu acho que tá acima do direito da nação, do país, é um direito internacional, que to... pra... que todos sejam iguais e não haja conflito entre as pessoas, só que as pessoas acham que só de direito dela. Mas não é só de direito. É de dever. Tá! Ela tem direito de não sofrer preconceito, mas ela também não pode fazer preconceito com as outras pessoas, né?! Então, acredito que tem que mudar essa visão, da mídia em relação a isso, porque a mídia... tudo faz uma	Eu acredito que, a escola, ela precisava de, de um setor da sociedade que viesse falar sobre isso, desse palestra, entendeu?! Ou, ou, uma aula diferenciada sobre isso. Falta, falta sim, tipo assim, uma assistente social do fórum, porque tem muito né, eles tem muitos casos pra contar, dá o exemplo de vida real, né, pra que eles fa, entrem em choque e, vem: “Olha, nossa, a coisa funciona assim”, né, eu acho que falta isso. É os órgãos públicos virem atuar dentro da escola, porque a escola, a gente tá, assim, né, é vamos dizer assim, até um certo ponto abandonado, sem ter aonde recorrer e tem casos aqui assim, assim, horríveis, né, então a gente não	Em relação à DH? Eu acho que todos os conteúdos do currículo escolar, eu acho que deveria ter... enfoque em DH: português; história, principalmente história, né?! fala muito da história do Brasil, conta da formação do Brasil; geografia também; e ciências. Eu acredito que sim, porque, que nem eu falei, às vezes a gente tem muita informação e as vezes não consegue passar pro aluno; então a gente tinha que fazer um projeto pra trabalhar isso. E tinha que ser assim, ó, um projeto pra escola inteira, todos os professores, em vez de fazer cada um faz um projeto, porque acho que fica assim, é...

		<p>ninguém gosta de ser humilhado.</p>	<p>gente, apesar que a gente pede pra não falar, falar direto com a supervisão, mas eles vêm conversar. “Mas, vocês com eles? Né?! Vocês tão pedindo, é um direito seus, de ter uma aula bacana, mas vocês são bacanas com o professor? Vocês escutam na hora que ele tá falando? Vocês respeitam? Vocês não respondem?” então, isso, dá pra traba... a gente faz, faz isso direto. Eu acho assim, que ultimamente tá sendo até mais do que era. A sociedade tá precisando mais, sabe?! Infelizmente. A gente vê. Eu num pego turma ruim não, aqui. Eu pego turma A e B, não tenho nada pra falar dos meus alunos, mas a gente vê cada situação, de sala de aula, muito triste!</p>	<p>propaganda das coisas que são fáceis, a propaganda da mídia é que a escola é uma bagunça, que o aluno tá lá pra ficar na paquera, então é uma propaganda contra-propaganda, né, da mídia, fazendo que todo mundo tem direito a ter liberdade, todo mundo tem direito a tudo e a escola é ruim, não sei quê, e fica inculindo essa imagem que a família reproduz da criança, a criança tenta reproduzir aqui. E a escola tenta não reproduzir isso. E tem a formação do professor também, que eu acho que tem que ter, uma formação do professor pra ele ter essa mentalidade diferenciada, pro objetivo que ele quer de formar o aluno e a mudança também da cabeça da família de não pensar só que é um direito, mas também tem os deveres, que todos temos que praticar e que não é só</p>	<p>tem a quem recorrer, então seria o, acho que uma forma de trabalhar a cabecinha deles.</p>	<p>desfoca; ninguém consegue dar continuidade e as vezes, “então vamo focar, todo mundo, vamos fazer um trabalho de DH, todo mundo trabalhar isso”. Acho que deveria. Tem escola que faz isso... por exemplo, a Filomena; eles fazem um projeto só pra escola inteira trabalhar. E o Estado não; quer que cada professor faça um projeto, de acordo com a sua área. Porque não um projeto de DH, né?! Que abrange tudo?</p>
--	--	--	---	---	---	---

				<p>entre as crianças, só na escola, mas é entre os adultos, o chefe nosso, que seja o nosso chefe do Estado, o nosso chefe da escola, até o pai de família, né?! É entender muito bem, acho que falta essa compreensão da população até mesmo dos professores de entender que direito não é só direito, são deveres e qual é o objetivo da formação, que não é só conteúdo, mas é formar o cidadão, né?! Eu espero que futuramente melhore muito a educação e a gente consiga conviver em sociedade. Não que todos tenham a mesma religião, todos tenham as mesmas ideias, mas todos tenham ideias diferentes, porque o diferente é bom, mas que todos saibam conviver, porque hoje o que tem em falta é, o saber conviver. Imagina... uma geração não consegue conviver com a outra. Fica muito superficial e fica uma</p>	
--	--	--	--	---	--

				propaganda, fica uma pressão, é o estereótipo mesmo, de que as coisas são assim que tem que ser, são assim, sempre serão assim, né?!		
--	--	--	--	--	--	--

## ANEXOS

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Ciências no currículo da Educação Básica e o lugar dos Direitos Humanos.

**Pesquisador:** PRISCILA MIRANDA SILVA DE SOUZA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 02507018.0.0000.5094

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Itajubá

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.212.705

**Apresentação do Projeto:**

Projeto apresentado de forma clara e objetiva.

**Objetivo da Pesquisa:**

Está claro o objetivo do protocolo de pesquisa e em sintonia com a metodologia proposta.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Foi previsto o risco mínimo da entrevista do projeto e também foram apresentadas as ações para minimizá-los.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de grande relevância.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados todos os termos obrigatórios como autorização dos responsáveis das instituições onde será feita a entrevista, foi apresentado o TCLE e também foram previstos os riscos bem como as ações para minimizá-los.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** Av. Dr. Antônio Braga Filho, 687  
**Bairro:** PORTO VELHO **CEP:** 37.501-002  
**UF:** MG **Município:** ITAJUBA  
**Telefone:** (35)3629-8400 **Fax:** (35)3629-8400 **E-mail:** cep@fepe.br



Continuação do Parecer: 3.212.705

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1227939.pdf	19/02/2019 21:39:38		Aceito
Outros	CartaWB1.pdf	19/02/2019 21:38:15	PRISCILA MIRANDA SILVA DE SOUZA	Aceito
Outros	CartaMarques1.pdf	19/02/2019 21:37:58	PRISCILA MIRANDA SILVA DE SOUZA	Aceito
Outros	CartaMajor1.pdf	19/02/2019 21:37:39	PRISCILA MIRANDA SILVA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.docx	19/02/2019 21:36:00	PRISCILA MIRANDA SILVA DE SOUZA	Aceito
Outros	RoteirodaEntrevista.docx	20/12/2018 18:54:17	PRISCILA MIRANDA SILVA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.docx	20/10/2018 21:25:33	PRISCILA MIRANDA SILVA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoFinal.docx	09/10/2018 20:30:01	PRISCILA MIRANDA SILVA DE SOUZA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ITAJUBA, 21 de Março de 2019

Assinado por:  
Leonardo José Rennó Siqueira  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Dr. Antônio Braga Filho, 687  
**Bairro:** PORTO VELHO **CEP:** 37.501-002  
**UF:** MG **Município:** ITAJUBA  
**Telefone:** (35)3629-8400 **Fax:** (35)3629-8400 **E-mail:** cep@fepi.br