



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**Raíssa Rodrigues Menegatti**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA:  
UM ESTUDO DE CASO**

**Itajubá/MG**  
**Dezembro 2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**Raíssa Rodrigues Menegatti**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, da Universidade federal de Itajubá, UNFEI - MG, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

**Área de concentração:** Ensino-aprendizagem

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

**Itajubá/MG**  
**Dezembro 2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**Raíssa Rodrigues Menegatti**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação aprovada por banca examinadora em 03 de dezembro de 2019, conferindo ao autor o título de Mestre em Educação em Ciências.

BANCA EXAMINADORA:

---

Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano

---

Janaina Roberta dos Santos

---

Camila Lima Coimbra

**Itajubá/MG  
Dezembro 2019**

*Aos meus filhos, Matheus e Marcello, por serem minha fonte diária de ânimo e inspiração...*

**DEDICO!**

*Primeiramente, a Deus, em quem deposito toda a minha fé e esperança.*

*Ao meu esposo Ruan, pelo apoio e por fazer também seus os meus projetos. Por redobrar seus carinhos e atenções para com os nossos filhos nos momentos em que estive ausente. Te amo!*

*Ao Matheus e ao Marcello, meus filhos muito amados, que durante esse processo, mesmo que ainda crianças, souberam esperar e compreender os “tempos” que não lhes dediquei e, cheios de abraços, muitas vezes, vieram me reavivar, incentivando-me com seus carinhos e beijinhos. Amo vocês filhos!!*

*A minha mãe, Elaine, e os meus irmãos, Thiago e Felipe, por sempre acreditarem em mim e por não me deixar desistir dos meus sonhos. Pelo amor incondicional e confiança, mesmo nos momentos em que eu me desesperava. Acima disto, por investirem na minha educação e por serem, sempre, meu suporte! Muito obrigado por todo apoio, carinho e companheirismo. Vocês são o meu referencial!*

*A minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Rita de Cassia Magalhães Trindade Stano, pela dedicação, esforço e paciência. Por todo ensinamento e pela rica oportunidade em desenvolver esse trabalho.*

*Ao corpo docente do curso de Pós-Graduação em Educação em ciências da UNIFEI, pela formação que me proporcionaram.*

*A banca examinadora, composta por Camila Lima Coimbra e Janaina Roberta dos Santos, pelas contribuições valiosas. Vocês são especiais para mim!*

**AGRADEÇO!**

*“Precisamos ser a transformação  
que queremos ver no mundo.”*

Ghandi.

## RESUMO

### EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO

Raíssa Rodrigues Menegatti

Orientadora: Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano

Resumo da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, pela Universidade Federal de Itajubá, UNIFEI, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O presente trabalho tem o objetivo de analisar a formação docente sob a ótica da Educação em Direitos Humanos, dentro de um cenário voltado para os cursos de licenciatura em matemática e ciências da natureza de uma universidade pública brasileira. Com o intuito de compreender o sentido e a importância dessa formação em Educação em Direitos Humanos para os futuros professores, buscou-se elementos dessa formação na prática declarada de professores-formadores e também no currículo. Procurou-se identificar essa formação, através dos discursos de professores-formadores, ressaltando que os documentos oficiais dos cursos de licenciatura também contribuíram para a análise. Dessa forma, dialogou-se com referenciais teóricos apoiados, principalmente, na Educação em Direitos Humanos; e o percurso metodológico encaminhou-se pela hermenêutica, que possibilitou à identificação de antinomias presentes na formação docente, que carecem ser superadas, a fim de se garantir um conjunto de ações, cada vez mais dinâmicas, voltadas para a formação de professores em Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura analisados.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Formação de professores; Concepções Docentes.

## **ABSTRACT**

### **EDUCATION IN HUMAN RIGHTS IN THE TRAINING OF TEACHERS OF NATURE AND MATHEMATICS SCIENCES: A CASE STUDY**

Raíssa Rodrigues Menegatti

Advisor: Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano

Abstract of the master's thesis presented to the Graduate Program in Education in Sciences, by the Federal University of Itajubá, UNIFEI, as part of the requirements necessary to obtain the title of Master.

This paper aims to analyze teacher education from the perspective of Human Rights Education, within a scenario focused on undergraduate courses in mathematics and nature sciences of a Brazilian public university. In order to understand the meaning and importance of this training in Human Rights Education for future teachers, we sought elements of this training in the practice of teacher-trainers and also in the curriculum. We sought to identify this formation through the speeches of teacher-trainers, noting that the official documents of the undergraduate courses also contributed to the analysis. Thus, it dialogued with theoretical frameworks based mainly on Human Rights Education; and the methodological path was followed by hermeneutics, which enabled the identification of antinomies present in teacher education, which need to be overcome, in order to guarantee a set of increasingly dynamic actions aimed at teacher education in Human Rights in the undergraduate courses analyzed.

Palavras-chave: Education in Human Rights; Teacher training; Teaching Conceptions.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Formação inicial dos professores-formadores

Gráfico 2: Formação Continuada dos professores-formadores

Gráfico 3: Experiência profissional na Educação Básica

Gráfico 4: Experiência profissional no Ensino Superior

Gráfico 5: Atual função desempenhada

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

DH – Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

PNDH – Plano Nacional dos Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

CN – Conselho Nacional

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PAEE – público-alvo da Educação Especial

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1.1. OBJETIVO GERAL .....	17
1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	18
FORMAR PROFESSORES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – UMA RELAÇÃO POSSÍVEL? .....	20
Direitos humanos e Educação em Direitos Humanos .....	21
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DAS CONCEPÇÕES DOCENTES .....	30
EDH, FORMAÇÃO DOCENTE E AS QUESTÕES DE CURRÍCULO.....	40
ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	54
Análise dos documentos-base dos cursos de licenciatura .....	58
Elementos de Educação de Direitos Humanos nos PPC dos Cursos de Licenciatura de CN e matemática.....	62
PROFESSORES E COORDENADORES: A voz do professor-formador.....	71
Dimensão Teórico-Conceitual .....	72
Dimensão Didático-Pedagógico.....	80
Um convite a reflexões.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS .....	105
APÊNDICE .....	111
APÊNDICE 1 – ROTEIRO ENTREVISTAS.....	111

# INTRODUÇÃO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (2000, pg.155)

Paulo Freire - Pedagogia da Esperança.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que todo cidadão possui o direito à igualdade, à vida, à liberdade, à moradia, ao trabalho decente, entre outros. No Brasil, a Constituição de 1988, incorporou fortemente a afirmação dos Direitos Humanos e, a partir de então, o Estado Brasileiro fez, em alguns períodos de forma mais acentuada, evidenciada que em outros, um esforço sistemático orientado à defesa e proteção destes direitos fundamentais.

Hoje se possui um significativo conjunto de leis e políticas públicas centradas na proteção e promoção dos Direitos Humanos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Maria da Penha (Lei 11.340), Lei sobre os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor (Lei 7.716), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, entre outros. Entretanto, além de uma estrutura jurídica planejada e bem elaborada é necessário tornar esses direitos presentes de maneira internalizada e concreta em cada indivíduo.

Dessa forma, entende-se que não basta que haja um conjunto de leis que deem suporte para a efetivação dos direitos humanos, mas, sim, que seja enraizado em cada sujeito a ideia de que existem direitos e que esses têm que ser cumpridos. É necessário que se construa uma cultura de direitos humanos para que cada indivíduo na sociedade se aproprie destes direitos coletivos.

Nesse âmbito, a educação escolar é de extrema importância, tendo em vista que a educação é uma prática social e que é um lugar onde muitas pessoas passam vários anos de suas vidas. Nessa perspectiva, a educação escolar tem importantes contribuições na formação dos indivíduos, pois, sendo ela uma composição harmoniosa de objetivos educacionais, os embates que a permeiam serão também os responsáveis pela formação política dos educandos.

É notável que os Direitos Humanos possibilitam a construção de uma sociedade mais justa e plural e, por isso, é de grande valor se trabalhar em uma perspectiva de Direitos Humanos em sala de aula e/ou na formação de professores,

pois os processos educacionais são portas para a consolidação desses direitos nos indivíduos. Essa abordagem de educação em Direitos Humanos é tão importante quanto trabalhar com o conteúdo propriamente dito.

Entretanto, não é isso que se pode ver na realidade escolar, principalmente no que diz respeito a formação de professores. As abordagens de conteúdos vinculados a uma educação em Direitos Humanos são ainda muito escassas dentro do contexto escolar, como evidencia Candau (2012). O ensino superior, referindo-se à formação de professores, ainda carrega um viés muito voltado para competências instrumentais, trabalhando o processo educativo de forma unidimensional, sendo que a formação, exige mais do que domínio de técnicas e capacidade para sua aplicação.

A Educação em Direitos Humanos deve ser considerada como uma necessidade estratégica na formação de professores e na ação educativa em concordância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2015). Pensar nos cursos de formação de professores nos dias de hoje exige pensar em uma formação com uma finalidade maior, onde os professores têm sido capacitados para uma atuação integral, contribuindo para a formação de sujeitos que reconhecem e se apropriam de seus direitos.

É necessário começar a pensar na formação de professores de forma mais ampla, mais abrangente. Não se tratando apenas de formar sujeitos capazes de trabalhar alguns determinados conceitos, reduzidos a mera transmissão de conteúdo específico, que utilizam apenas avaliações de larga escala. Nessa perspectiva, é necessário reconhecer, contudo, que a aceitação de uma educação em Direitos Humanos como diretriz educacional, interdisciplinar e transversal, tem sido mais retórica do que prática.

Diversas são as barreiras para se superar essa visão de uma escolarização em favor de ideais ligados à noção de uma formação voltada para o bem-comum (CARVALHO e SESTI *et al*, 2004). É necessária uma transformação que diga respeito a essa mudança e, uma mudança dessa magnitude exigirá uma série de medidas complementares. Estudando métodos de se formar professores capazes de promover uma educação que seja emancipatória e que contribua de fato para a formação dos educandos como cidadãos comprometidos com a transformação da sociedade, torna-se possível estabelecer, então, quais medidas são necessárias, sendo estas apresentadas por Oliveira e Queiroz (2015). Dentre elas, a formação de

professores é uma das medidas primordiais, contudo não só na sua formação inicial, ao longo das licenciaturas, mas, também, na formação continuada que se volta para os professores já atuantes dentro das salas de aula.

Não se limitar a aulas específicas que tratam do conceito de Direitos humanos, mas, sim, trabalhar os Direitos Humanos de modo a constituir-se em eixos norteadores de toda prática escolar e princípios inspiradores de ações educativas. Ao se pensar no ensino de ciências e matemática, “elaborar uma aula que vá ao encontro dos Direitos Humanos é uma batalha contra um modelo de escola que, por possuir grande dificuldade de diálogo com as diferenças, encontrou como solução o silêncio” (OLIVEIRA E QUEIROZ, 2017, pg.66). Outra barreira é o fato de a escola requerer dos professores o ensino de conteúdos muito específicos, voltados muito para sua natureza científica.

Todavia, dentro dessa concepção de que a escola é um lugar de muitas diferenças entre os indivíduos, deve-se pensar em uma educação que dialoga com toda essa diversidade e não com a incessante repetição da lei, conforme afirma Cortina:

É preciso reconhecer que o grotesco teológico pode ser convertido hoje num ‘grotesco político’ se continuarmos a recitar a cansativa cantilena dos Direitos Humanos e da democracia liberal sem fundamentá-los na inteligência e no sentimento de pessoas de carne e osso. A lei [...] diria agora: ‘É preciso respeitar os direitos humanos. Essa é a lei. Acaso não somos todos homens? Toda a pessoa tem direito à vida. Essa é a lei. Acaso não somos homens? Toda pessoa tem direito a se expressar livremente. Essa é a lei. Acaso não somos homens? É preciso fortalecer a democracia. Essa é a lei. Acaso não somos homens? Repetir esse discurso à saciedade, ameaçar os indivíduos transgressores negando-lhes pão e água no concerto das nações, tudo isso não resolve muito as coisas. Em última instância, é cada indivíduo que precisa estar convencido de que essas leis são as que ele daria a si mesmo, mesmo que as tenha aprendido em seu contexto social. Pois, como sabemos muito bem, ao menos desde Kant, uma coisa é a origem de uma lei, outra coisa é sua razão suficiente, as razões de um ser humano para considerá-la sua. (CORTINA, 2005, p.15)

Assim como sugere Cortina (2005), pode-se considerar que a Educação em Direitos Humanos (EDH) não se baseia apenas na construção de conhecimentos em Direitos Humanos como leis, tratados, convenções, entre outros, mas em uma profunda construção-reconstrução de valores sociais pautados em Direitos Humanos.

Isso evidencia que o professor, inclusive o de ciências e o de matemática, deve ter consciência de que sua prática educacional deva possibilitar a formação de um

estudante cidadão, que respeite e valorize a pluralidade humana, em uma perspectiva de formar sujeitos de direito, empoderando os grupos socialmente mais vulneráveis e, inclusive, resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos.

Isto se remete, novamente, acerca da questão da formação de professores a partir da EDH. Torna-se evidente que deve haver uma preocupação dos futuros professores com uma formação mais humana, que leva em conta as relações sociais/cultural presentes na sociedade. Isto possibilita o questionamento de como tem sido a formação dos professores? As nossas universidades tem se preocupado em formar professores com uma formação mais humana? Como a prática do professor-formador pode influenciar no futuro destes professores? E os professores de ciência e matemática, há espaço para uma formação que não visa apenas a transmissão de conteúdo?

São questionamentos como esses que guiam os rumos dessa pesquisa e fazem perceber que a educação em Direitos Humanos na formação de docentes faz com que esses futuros professores se tornem agentes multiplicadores através de suas práticas, dessa Educação em Direitos Humanos, ascendendo nas escolas a promoção do empoderamento individual e coletivo, transformando mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores. Para Candau, essa educação deve conduzir ao desenvolvimento da personalidade humana autônoma e crítica, segundo a autora:

A educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas (CANDAU, 2012, p. 721).

Nesse sentido, pode-se ousar e dizer que tal processo formativo é uma das etapas mais importantes para que o professor, no futuro, se veja como um professor, até o de ciências e matemática (disciplinas muitas vezes vistas como conteudistas e com baixo “teor de humanização”), atuante como agente sociocultural e político, questionando as desigualdades sociais existentes nos diversos setores da sociedade, buscando uma sala de aula pautada no diálogo entre os diversos

saberes que traga o estudante como sujeito ativo de uma reivindicação necessária e de uma mudança possível.

Quando um professor internaliza que educar não se restringe a ensinar conteúdo ou a só explorar competências cognitivas, mas, deve, sim, ter como seus objetivos a formação de sujeitos de direitos e o desenvolvimento da vocação humana, ele desperta, também, nos alunos a internalização destes direitos e faz com que cada um seja sujeito de Direitos Humanos.

Dallari (2004, p. 19) assinala que “os professores têm uma possibilidade muito grande de influenciar a vida social” e, quando eles se mantêm em posição neutra diante dos acontecimentos, poupando seus alunos e alunas de compreender a realidade e criar o desejo de mudança, consentem com o que está ocorrendo, mesmo que não concordem. Por esses, e outros motivos, é muito válido se pensar na formação de professores, e na educação em ciências e matemática, voltados para uma EDH. Para que esses professores se posicionem em sala de aula como sujeitos de direito e para que essa postura contagie seus estudantes e faça deles, também, sujeitos de direito e atores centrais de suas histórias, promovendo uma cidadania ativa e participativa em cada um. Isso também se torna indispensável na prática docente dos professores-formadores, tendo em vista que sua postura pode contagiar os estudantes, futuros professores.

Ademais, cabe refletir acerca da ciência e sua relação com a questão dos direitos humanos, pois, entende-se nesta pesquisa a estreita relação entre o papel da ciência e estes direitos, seja no que a ciência impacta nestes direitos, seja no que os direitos podem impactar no desenvolvimento e difusão da ciência, da liberdade de investigação científica e de cooperação, entre outros. Defende-se que, é indispensável, buscar na formação de professores, uma discussão de convergência da Educação em Ciências e tópicos relacionados às questões de pluralidade cultural. Ao pensar em uma Educação em Ciências que compreenda a Ciência como uma construção humana, torna-se importante evidenciar a relação desta ciência com os direitos individuais e coletivos de cada indivíduo.

O intuito de agregar estes fatores visa uma aproximação da cultura científica e humanística, baseada em uma compreensão de Ciência como uma construção humana e social, ou seja, indissociável da política e outras relações de poder, além possibilitar a construção de uma prática, nas aulas de Ciência, que contribua com discursos menos homogeneizadores e mais interculturais.

A falsa ideia de neutralidade da ciência, conforme salienta Oliveira e Queiroz (2017), se faz presente no imaginário social, e parece ainda ter mais força no campo do ensino de ciências. Negar consequências ou defender uma postura politicamente neutra no ensino de ciências, muitas vezes termina por envolver professores e estudantes na manutenção de práticas discriminatórias e de injustiças sociais, ao mascarar os diferentes grupos de interesses presentes nas definições sobre as “prioridades” científicas; ao esconder a apropriação de tradições científicas, gerar produtores de conhecimento; ou ainda, ao perpetuar pressupostos que responsabilizam a natureza por iniquidades sociais e econômicas originadas nas práticas e disputas de poder presentes nas relações humanas.

Portanto, diante do exposto, surgiu o questionamento principal que antecede o objetivo geral desta pesquisa: Quais práticas docentes, de professores-formadores, contribuem para a formação de professores com base em uma Educação em Direitos Humanos, considerando-se como agentes sociocultural e político?

É importante ressaltar que a prática docente trabalhada ao longo do texto, se trata da prática declarada dos docentes-formadores, sujeitos de pesquisa. A prática de sala de aula destes docentes não foi analisada, mas sim suas concepções acerca de sua prática, isto é, suas práticas declaradas, em entrevista, de como são suas ações e postura em sala.

Frente a este questionamento e com este aparato teórico e introdutório delineou-se os objetivos da pesquisa, sendo eles:

## **1.1. OBJETIVO GERAL**

- Identificar elementos de Educação em Direitos Humanos na formação de professores das Ciências da Natureza e de Matemática de uma universidade pública brasileira a partir das concepções de professores-formadores e de suas práticas de ensino declaradas.

## 1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar os conceitos de práticas docentes e Educação em Direitos Humanos dentro da perspectiva de currículo e de formação de professores;

- Identificar nos documentos base dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Matemática e Física se há possíveis indícios de uma Educação em Direitos Humanos;

Encontra-se ao longo deste trabalho sete capítulos. Este capítulo, o primeiro, buscou uma breve introdução da estratégia de pesquisa. Foi apresentada simultaneamente com algumas questões, além de nossa hipótese e objetivos.

O segundo capítulo, intitulado “Formar professores a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos - uma relação possível?”, faz uma defesa da formação de professores associada à Educação em Direitos Humanos como promotora da articulação entre conteúdos científicos e valores sociais irrevogáveis, contribuindo para a formação de professores-cidadãos do mundo.

O terceiro capítulo – A formação de professores a luz das concepções docentes - apresenta as bases da formação do professor de ciências e matemática a partir da prática de seus professores-formadores. Ao refletir sobre o modelo percebe-se a importância da prática docente para a formação do futuro professor.

O quarto capítulo – EDH, formação docente e as questões do Currículo - Neste item buscou-se trabalhar um conceito mais amplo de currículo, tendo como base que a prática docente e o papel do professor no currículo.

O quinto capítulo - Caminhos metodológicos – tem por finalidade apresentar todo o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento e concretização da pesquisa.

O sexto capítulo - “Avaliação dos resultados” - divide-se em momentos. A reflexão e análise dos documentos base dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Matemática e Física. A análise do material transcrito a partir da gravação das entrevistas, com intuito de atender ao nosso objetivo de compreender a percepção dos docentes dos cursos de licenciatura e responder a nossa pergunta de partida; e um terceiro momento intitulado “Um convite a reflexões” no qual é feito

o esforço de estabelecer as conexões necessárias ao diálogo dos resultados com a hipótese inicial.

O sétimo capítulo - Considerações finais – pretende-se apresentar aqui, de maneira conclusiva, a hipótese, os objetivos, os resultados e as suas reflexões pertinentes. E trazer, por fim, desdobramentos possíveis para futuros trabalhos.

# **FORMAR PROFESSORES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?**

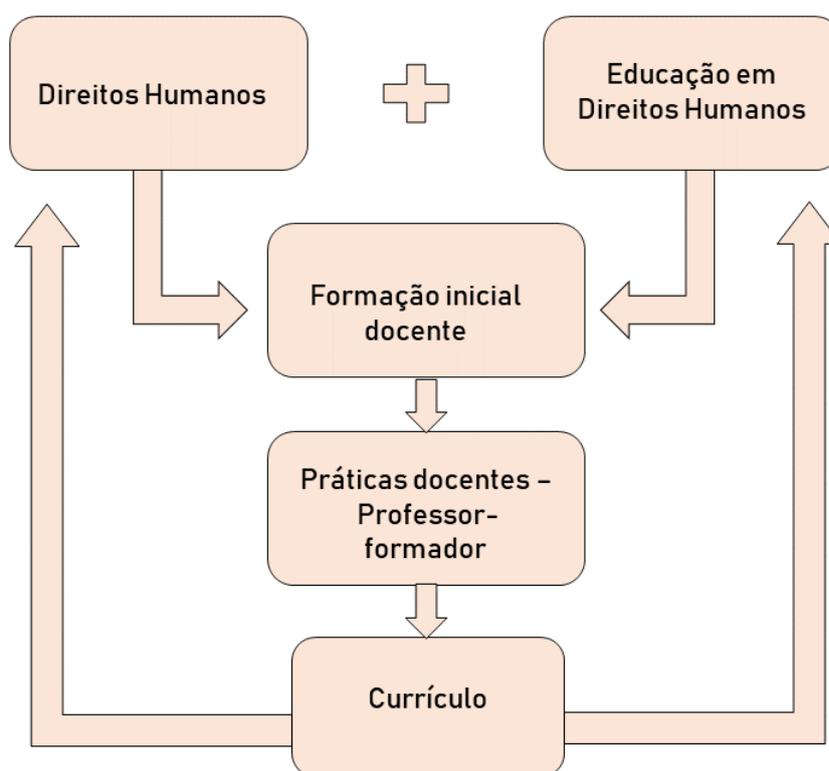
Para melhor compreensão e para se ter uma visão geral a respeito do aporte teórico no qual se sustenta esta pesquisa, elaborou-se um esquema (Figura 1) para organizar os principais conceitos discutidos ao longo dos próximos capítulos.

Educar em Direitos Humanos é a principal referência deste estudo, neste sentido, este capítulo se inicia tratando de questões que abarcam os Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, tendo como base que ao conhecer os seus direitos, o indivíduo se empodera. Ele torna-se cidadão, ciente de seus direitos e deveres.

Ao se pensar no ambiente educacional, nessa ótica, se destaca, a necessidade de se pensar na formação inicial docente. Pensar em como tem sido a formação de professores no que diz respeito a uma Educação em Direitos Humanos. Buscando conhecer a formação inicial de professores, sentiu-se a necessidade de se atentar para a prática docente do professor-formador, explorando resquícios desta prática na prática declara e/ou concepções dos sujeitos formadores envolvidos nessa esfera.

O fazer educativo com vista na prática docente, tomado por base nesse trabalho, se ancora na concepção de que a formação dos discentes se espelha sob o educador, uma vez que este é o fomentador dos conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, segundo afirma Tardif (2007). Com o intento de ampliar e contribuir com a ponderação sobre esses conceitos buscou-se a partir da discussão sobre currículo, conceder subsídios para a construção de um referencial teórico que busca-se além da formalidade do currículo, mas que visa-se as "lições aprendidas, mas não abertamente pretendidas", como a transmissão de normas, valores e crenças transmitidos na sala de aula e no ambiente social.

Portanto, criou-se o seguinte esquema representativo que ilustra a organização dos conceitos a serem discutidos.



**Figura 1:** Esquema representativo dos principais eixos teóricos  
 Fonte: Dados da pesquisa, 2019

## Direitos humanos e Educação em Direitos Humanos

Os direitos humanos são fruto de uma luta histórica e tratam-se de uma conquista social. Os direitos humanos não estão prontos, mas são (re)construídos historicamente e, portanto, são relativos, segundo a necessidade da humanidade e de acordo com as lutas libertárias e emancipatórias pela sua radicação. O conceito de direitos humanos possui vários entendimentos, contudo, de acordo com as Nações Unidas, Direitos Humanos são aqueles “direitos inerentes ao ser humano”.

Dessa forma, entende-se direitos humanos como sendo direitos e liberdades a que todos têm direito, não importa quem sejam nem onde vivam. São direitos intrínsecos a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Para viver com dignidade, os seres humanos têm o direito de viver com liberdade, segurança e um padrão de vida decente.

Piovesan, considera dois conceitos: para os universalistas direitos humanos se entrelaça com a dignidade humana, como valor essencial da condição humana,

entretanto, os relativistas relacionam o conceito ao sistema político, econômico, cultural e social que rege uma determinada sociedade. (PIOVESAN, 2006, p. 22)

Os direitos humanos já pertencem a cada um, simplesmente por ser seres humanos. Não podem ser retirados de ninguém – ninguém tem o direito de privar qualquer pessoa de seus direitos. Os direitos humanos são protegidos sob o direito internacional, fundamentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A busca por direitos humanos se entrelaça com a luta por reconhecimento, e trata-se também de lutar contra todo e qualquer tipo de violação dos direitos já conquistados e lutar para instituir novos direitos. Segundo Dornelles (2005, p. 123), “[...] o reconhecimento de direitos e garantias resulta de um processo histórico marcado por contingências políticas, econômicas e ideológicas, e que se expressa através de uma conquista da história social”. De acordo com essa concepção, os direitos humanos são frutos de lutas sociais por direitos individuais e coletivos.

Tecido junto a um conjunto de lutas históricas, Zluhan e Raitz (2014) salientam que o grande divisor de águas para a promulgação e efetivação dos direitos humanos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948, onde muitos países assinaram a declaração e se comprometeram a garantir a efetivação destes direitos em seus territórios. Candau e Sacavino (2013), destacam que as nações que aderiram a este documento comprometeram-se a incorporar em suas políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos.

Nesse sentido, elencou-se a seguir alguns marcos importantes referente a luta pelo Direitos Humanos (DH), a partir da data de promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948. Conforme salienta Bobbio (2004), a DUDH pode ser analisada por uma perspectiva positiva para a universalidade dos valores, segundo o autor:

[... ] Com a Declaração de 1948, tem início a uma 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).

Dessa forma é possível afirmar que a Declaração é o começo do processo de reconhecimento de Direitos Humanos. Logo em seu primeiro artigo a declaração já

explicita a importância de todo ser humano ser digno de viver em liberdade, com igualdade e respeito ressaltando que: “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). No que se refere a educação, no seu art. 26, a DUDH trata especificamente do direito à educação. De acordo com a declaração:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. 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.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1968, sem paginação)

Após a proclamação da DUDH, outros marcos contribuíram para reafirmar a importância dos direitos humanos, e mais especificamente ao direito a educação. A Declaração Universal dos Direitos das Crianças também conta como um importante marco na luta pelos DH, sendo então proclamada em 1959.

Em seguida, cerca de um ano após os Estados Unidos proclamam um novo documento que também abarcava em seus princípios uma tentativa de estabelecer os direitos fundamentais da pessoa humana, sendo este tratado intitulado como Convenção Americana de Direitos Humanos ou Pacto de São José da Costa Rica. Em 1976, é então promulgada uma nova declaração, sendo esta a Declaração Universal dos Direitos dos Povos, (re)pensando na coletividade do povo, isto é, defendia a ideia de que nenhum povo deve se sujeitar a outros povos, mas sim viver em gozo de harmonia e respeito.

No início dos anos 1990 houve uma valorização, muito importante, no que concerne aos DH. Em um período crítico e sombrio, onde o mundo vivenciava a queda do Muro de Berlim, em 1989 e o fim da Guerra Fria, em 1991, os direitos humanos conforme explica Alves, foram a partir da ação das Nações Unidas resignificados e revalorizados, atraindo um olhar como aquele que trazia esperança para pessoas anteriormente excluídas de seus direitos (Alves, 2003, p. 188).

Em 1993 acontece em Viena uma Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos ou Conferência de Viena onde foi apresentado um documento que indicava programas de proteção dos direitos humanos. Confirmando a universalidade, a indivisibilidade, dos direitos civis, econômicos, sociais, culturais e, também, ambientais.

No ano 2000, Chefes de Estado e de Governo de 191 países elaboraram a Declaração do Milênio das Nações Unidas, onde ficou explícito a reafirmação da sua acreditação na ONU e dessa forma, demonstraram as preocupações com os DH que ainda precisavam ser concretizados e melhor difundidos.

Ao longo da história, da criação da DUDH, das lutas sociais e principalmente nas últimas três décadas muitos tratados, declarações, cartas, 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 DH no mundo, bem como diminuir as atrocidades que ainda aconteciam.

No Brasil, foi a partir da Constituição da República de 1988, que os direitos humanos são garantidos. Nessa constituição, consagra-se no artigo primeiro o princípio da cidadania, dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho. Também é na Constituição de 1988 que se discutiu o tema educação sob a mesma ótica da DUDH, definindo em seu art. 205:

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).

Em seguida a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), trouxe algumas referências que dizem respeito à Educação em Direitos Humanos (EDH). Em seu art. 1º, o termo educação abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Contudo, a questão da EDH não é citada de forma explícita nas duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (4.024/61 e 5.692/71). Sendo que a EDH só passa a ser valorizada 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.

Conforme salienta Zenaide (2008, pg. 19) “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 [...]”. Os autores Oliveira e Queiroz (2017, pg. 56) reforçam essa ideia disseminando o entendimento de que “a EDH surge, no contexto da América Latina, como uma resposta a organizações e movimentos sociais de Direitos Humanos que se desenvolveram por volta da década de 1980”.

Mais especificamente no Brasil, Candau et. al. (2013) afirmam que a Educação em Direitos Humanos se fortalece como política de Estado a partir da constituição de 1988 e, posteriormente, a partir da construção dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) (BRASIL, 2003) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) estabelece que a educação em direitos humanos é compreendida 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, PNEDH, 2006, p. 25).

É no PNEDH que a Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo que articula três dimensões:

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (BRASIL, 2006, pg. 18).

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), reforçando em seu artigo 4º que a Educação em Direitos Humanos possui como base, entre outras, a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade e a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político.

Cabe ressaltar que o PNE DH foi um fator muito importante e significativo para a valorização da educação como direito, estabelecendo diversos programas para a promoção da educação em direitos humanos no âmbito escolar. Esse diz respeito a um importante marco regulatório para a efetivação de uma prática pedagógica focada nos direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 42)

As políticas públicas mais recentes, no Brasil, referentes a melhorias e difusão de uma EDH correspondem ao Plano Nacional de Educação 2014-2024, que determina metas para a melhoria da qualidade da educação e engloba discussão acerca dos DH. É importante observar que ao longo da história, houve avanços legislativos e por mais que não sejam suficientes em si, são esses pequenos avanços que evitam retrocessos e apontam uma direção a ser seguida para superar os desafios educacionais (LOVATO e GOUVÊA, 2017).

Por mais que exista um consenso sobre a importância de uma Educação em Direitos Humanos, é possível destacar que o campo dos Direitos Humanos apresenta alguns dissensos. Desse modo, é importante evidenciar sobre as diversas tensões existentes na área, levantadas por Boaventura de Sousa Santos.

Santos (2013) enumera nove tensões existentes no campo dos Direitos Humanos, visando tangenciar uma concepção que considera como “contra hegemônica”. Assim, foi selecionado algumas importantes tensões para pensar os temas relacionados aos Direitos Humanos. A primeira é a tensão entre o universal e o fundacional. Segundo o autor, a discussão sobre a tensão entre os direitos individuais e coletivos enfatiza que a DUDH reconhece apenas como sujeitos “o indivíduo” e o “Estado”, de forma que os direitos coletivos não entraram na proposta da Declaração. Como alguns grupos não eram reconhecidos, a eles eram negados os Direitos. Assim, a luta de grupos sociais, como os de mulheres, homossexuais, indígenas, povos afrodescendentes, proporcionou um avanço no reconhecimento dos direitos coletivos em relação à Declaração de 1948.

Uma outra dimensão apresentada coloca a tensão entre um viés que considera a natureza como integrada à concepção de Direitos Humanos, e outra que a exclui. O autor traz a frase: “Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (2013). Dessa forma, é importante perceber que o campo dos Direitos Humanos não é fundado apenas por consensos, mas constitui-se em um território de disputa que envolve crenças, valores, interesses pessoais, coletivos, políticos, etc.

Boaventura de Sousa Santos traz um viés de questionamento dos Direitos Humanos, propondo uma perspectiva que desse ênfase à ótica dos excluídos, pensando nos movimentos sociais e suas contribuições, nas tensões entre universal/fundacional, igualdade/diferença, humano/não humano, entre outras.

O repensar acerca dos Direitos Humanos necessita uma posição de Educação em Direitos Humanos que seja concisa e coerente. Atualmente, possuímos um significativo conjunto de leis e políticas públicas centradas na proteção e promoção dos Direitos Humanos e também da EDH, no entanto, a realidade é que se convive com violações sistemáticas destes direitos, diariamente. Consoante com essa perspectiva, Candau e Sacavino discorrem que

“[...] não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos Direitos Humanos. Esses direitos necessitam ser internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas da população, de modo sistemático e consistente, para que então, se consiga construir uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade.” (2013, pg. 60)

Partindo, pois, dessa concepção, os processos educacionais são fundamentais para que esse processo se torne intrínseco no pensamento social, tendo em vista que a educação atinge, ou deveria atingir, toda a população por um longo período de suas vidas. Nesse sentido, as questões relativas às relações entre educação e Direitos Humanos vêm gerando intensos debates e reflexões.

A Educação em Direitos Humanos, não se reduz a alguns temas do currículo escolar, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola. A EDH deve ser planejada de forma transversal e interdisciplinar ao currículo escolar, com o intuito de orientar a mudança social, levantar questões como a articulação entre igualdade e diferença e a partir disso tornar possível questionar a violência, a injustiça, a desigualdade, entre outras coisas.

Em concordância com Oliveira e Queiroz (2017), entende-se que a formação para a cidadania implica no desenvolvimento de valores sociais universalizáveis. Assim, surge a tentativa de relacionar as áreas formação de professores e Educação em Direitos Humanos. Considerando, profundamente, que a Educação em Direitos Humanos seja capaz de fornecer uma base ética para que, ao compreender os conteúdos específicos em seus contextos social, econômico e cultural, o futuro professor consiga posicionar-se como cidadão.

Segundo Aguirre (1986, p. 30) a EDH tem que ser aprendida como um processo rico e complexo, que garanta e respeite a conciliação necessária entre liberdade e tolerância, entre ordem e criatividade. Zluhan e Raitz (2014), apontam que nas sociedades contemporâneas, a escola é o principal local onde os estudantes estruturam as concepções de mundo e de consciência social, de consolidação de valores, de formação para a cidadania e de constituição de sujeitos sociais.

Isto é fundamental para enfatizar a promoção de práticas educacionais que permitam às pessoas e aos diferentes grupos sociais o conhecimento e o acesso a seus direitos, a seu empoderamento, à consolidação de uma cultura democrática, que são elementos que estão incluídos em uma educação de Direitos humanos.

No entanto, ao se pensar nessa educação com viés para os Direitos Humanos, torna-se importante refletir, portanto, em como promover a formação de professores sobre a ótica de Direitos Humanos. Como os professores que estão sendo formados tem aprendido a fazer essa articulação? Como os professores-formadores, destes futuros docentes, tem trabalhado esses temas na formação de professores? Na concepção docente dos professores-formadores há elementos de uma EDH, com o intuito de contagiar esses futuros professores?

Ao refletir sobre o espaço formativo de professores, que é significativamente um espaço de encontro com o outro num exercício de conhecer-se e de reconhecer o outro em si mesmo, vem a ser muito interessante inserir a questão dos Direitos Humanos nos arranjos curriculares de formação inicial docente para se cultivar valores e vivências que incluam o outro, as singularidades e um modo democrático de vida em sociedade. Conforme, Candau (2005) é importante promover processos de educação em Direitos Humanos em que se trabalhem a sensibilização, a consciência da dignidade de toda pessoa humana e a promoção de uma cultura dos Direitos Humanos.

Desse modo, torna-se necessário partir da afirmação da necessidade de “desnaturalizar” a posição que supõe que basta a transmissão de conhecimentos sobre Direitos Humanos. É importante que a construção do conhecimento não ocorra dessa maneira, mas sim, por meio de estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos que estejam em consonância com uma visão contextualizada do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade.

Por meio dessas metodologias, no âmbito da formação de professores, a EDH possibilita formar sujeitos de direito, empoderando os grupos socialmente vulneráveis e excluídos. É preciso assumir os desafios da EDH na formação inicial e continuada docente. Desta forma, torna-se importante compreender que não se trata de uma Educação para os Direitos Humanos, mas uma Educação, de acordo com Candau e Sacavino (2013), em direitos humanos, porque deve estar encarnada nas relações escolares cotidianas, inclusive na formação de professores.

No percurso formativo docente, formar sujeitos de direito e colaborar com a transformação social, requer um ensino que permeia uma indispensável palavra-chave, que é empoderamento. Tratar de Educação em Direitos Humanos na formação inicial de professores sugere a necessidade de empoderar futuros professores e professoras no exercício da alteridade, na vivência de participação coletiva e na prática da reflexão permanente, nesse sentido, o próximo capítulo visa levantar essas questões relacionadas a formação de professores e as práticas docentes declaradas dos professores-formadores.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DAS CONCEPÇÕES DOCENTES

“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)

Uma das primeiras reflexões que se propõe, ao falar de Formação de Professores, é: o que é formar?

Silva (2000) elenca algumas compreensões a respeito da formação, dessa maneira o termo “formação” pode assumir sentidos de: i) Educação – como elevação de nível intelectual, físico ou moral; ii) Ensino – estruturado um lado operacional, à capacidade de explicar, demonstrar, etc.; iii) Instrução – relacionada à detenção de informações e iv) Formação, construída através da concepção de ‘dar forma’, transformar, ter uma mudança qualitativa no indivíduo.

Chamon e Sales (2012) consideram que é possível pensar a formação a partir de três sentidos. Nessa concepção, formar pode se dar: 1) na transmissão de conhecimentos; 2) em um modelo da personalidade; 3) na integração do conhecimento à prática. A partir dessas três possibilidades, as autoras permitem indicar três lógicas formativas:

A primeira trata-se de uma lógica didática (epistêmica), referente aos conteúdos e métodos, podendo ser relacionada com a transmissão dos conhecimentos; A segunda, se refere a lógica psicológica, da evolução dos indivíduos, relacionada à percepção de formação como a construção de um modelo da personalidade; E ainda a lógica socioeconômica, relacionada com a integração entre conhecimento e prática.

Ao analisar um modelo de formação, as autoras afirmam que:

A predominância de uma dessas lógicas define uma configuração particular de formação. Uma formação profissional (com seu caráter de preparação para uma atividade), uma formação psicológica (com seu caráter de desenvolvimento pessoal) ou uma formação epistêmica (com seu caráter de construção do conhecimento). Para cada configuração há uma lógica dominante (que define a configuração), uma lógica dominada (utilizada para atingir o objetivo projetado) e uma lógica marginal (negligenciada na construção da

formação, mas eventualmente presente na ação ou no produto).  
(CHAMON e SALES, 2012, p. 169)

Nesta linha, a formação dos professores pode ser compreendida em diversas dessas problemáticas. Alguns modelos baseiam-se na ampla difusão do conhecimento – uma proposta vertical, onde a formação é vista como treinamento (CHAMON e SALES, 2012, p. 173). Entretanto, em outros modelos é possível perceber a formação dos professores que visam um sentido mais amplo de reflexão no sentido de transformação da pessoa e, por fim, uma formação que busca pensar nos processos de adaptação socioprofissional, conforme ressalta Oliveira e Queiroz (2017).

Os diferentes modelos de formação de professor existentes podem contribuir com diversos objetivos formativos. Nesse trabalho buscou-se um modelo de formação de professores que pensasse em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos. Dessa forma, optou-se por destacar o modelo Agente Sociocultural e Político proposto por Candau et. al. (2013).

O modelo de professor como Agente Sociocultural e Político surge, segundo Candau et. al. (2013), em um cenário onde há uma constante e crescente tensão entre os interesses pelos Direitos Humanos e as suas constantes violações. Esse conceito se baseia em alguns princípios, como a centralidade das questões culturais e das relações de poder, assim como o empoderamento de grupos postos à margem, a formação de sujeitos de direito, a importância do diálogo como principal instrumento de mediação e afirmação da cidadania e da democracia.

Entende-se sobretudo que essas categorias não devem ser entendidas e/ou trabalhadas de forma encapsulada, mas como uma rede de conceitos interligados. O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) destaca a busca pelo empoderamento de grupos como mulheres, povos indígenas, negros(as), lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, pessoas com deficiência, idosos(as), entre outros. Com isso, de acordo com o exposto por Oliveira e Queiroz (2017), espera-se que o professor seja capaz de reconhecer as assimetrias de poder que perpassam a sociedade, estabelecendo um julgamento sobre as lógicas de normalização das violações de Direitos Humanos e proponha estratégias de ensino que permitam dar voz aos grupos e sujeitos anteriormente marginalizados. Visando o desenvolvimento de uma identidade altruísta que se reconheça na diferença e na pluralidade como um caminho para a prática da cidadania.

Para Candau et. al. (2013), são alguns critérios básicos aos programas de formação de professores, que busquem a formação de agentes socioculturais e políticos:

i) Estimular a capacidade de compromisso com conteúdo e práticas que promovam a emancipação e a transformação da realidade;

ii) Fornecer uma fundamentação teórica e prática consistente que os ajude a valorizar, compreender e avaliar os significados que seus educandos constroem socialmente;

iii) Desenvolver a formação da cidadania e estimular a participação em movimentos sociais, entre outros.

Pensando especificamente a formação do professor de ciências e matemática, foco desta pesquisa, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, pode-se afirmar que é imprescindível, na formação deste professor, um momento para a formação básica em Direitos Humanos onde seja possível realizar debates, enfrentar aspectos do senso comum que permeiam os discursos negativos e outros. Além disso, a formação de sujeitos ativos, participantes e que compreendam a relação entre a Educação e os anseios das camadas populares é fundamental.

Para Freitas (2002, p. 139), a luta pela formação do educador parte de uma problemática mais ampla, sendo a expressão das “[...] condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta”. Assim, em decorrência das mudanças de orientação política, é possível reconhecer que as leis se ajustam e seguem a lógica indicada pelos organismos internacionais.

No momento presente, o marco legal que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada é a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. De acordo com o documento, é fundamental formar o futuro professor:

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; (grifo nosso. BRASIL, 2015)

Ademais, o documento ressalta no Art.12 que, em consonância com núcleos de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, os cursos de formação de professores têm necessidade de articular:

[...] pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; (BRASIL, 2015)

Por este ângulo se pensar em um professor que consegue perceber as injustiças, assimetrias de poder e desigualdades sociais, mas faz a opção pela posição de indiferença, traz em sua prática docente a omissão, de acordo com Oliveira e Queiroz (2017). No cerne dessa questão, torna-se possível refletir então, de que forma essa omissão auxilia no processo de formação cidadã dos alunos?

Parte-se da ideia de que essas reflexões sobre a formação de professores de ciências e matemática, a partir da perspectiva de Educação em Direitos Humanos, consigam ser importantes para pensarmos um modelo formativo que se preocupe tanto com os aspectos epistêmicos quanto com os aspectos socioeconômicos e psicológicos da formação. Nessa concepção, é notável atentar-se para o ponto de vista pedagógico utilizado nesta formação, nas práticas docentes utilizadas para construção dessas concepções. Assim, procurou-se pensar a formação dos professores a luz das concepções docente de seus professores-formadores.

Ao se pensar em ambiente escolar, seja esse da educação básica ou do ensino superior, é nas práticas que se promovem os Direitos Humanos. É através dessas ações, baseadas em DH, que devem atravessar todas as atividades escolares e estar presentes tanto na elaboração do projeto pedagógico quanto na formação inicial e continuada dos as profissionais da educação.

Para contribuir com a formação do sujeito de direitos, numa cultura de Direitos Humanos, a formação de professores deve promover um processo sistemático que articule diferentes dimensões. A prática docente tem como atores/as, sobretudo, docentes e discentes, cada um com uma história própria, compartilhando a construção da história educacional. E, a partir dessas histórias (individuais e de grupo), considerando suas particularidades de gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social, vão sendo direcionados modos de ser, estar e interagir no mundo (BUENO,1993).

Ao considerar a cultura como um conjunto de valores e significados compartilhados por um grupo ou sociedade, torna-se importante pensar também na importância de problematizar a origem dos conceitos e seu processo de transmissão. Um grupo ou geração transmite conceitos e significados sem que os/as indivíduos tenham a percepção do caráter arbitrário de sua construção. Para Tardif (2012), o saber está relacionado ao trabalho, para ele não se pode falar de saber sem o associar aos condicionantes do trabalho: “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p. 11).

Nesta linha, Tardif (2007, p.117) acrescenta que [...] a pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Em outras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a ‘tecnologia’ utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho, no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado.

Por esse motivo, o saber pedagógico é um artifício para os docentes, tornando-se um aliado do processo de ensino-aprendizagem, trazendo a eles conhecimentos importantes para o desempenho da docência. Porém, o destaque deve ser no sentido de enfatizar a importância dos saberes docentes para que os professores possam aperfeiçoar suas práticas, buscando a compreensão de que as experiências podem ser partilhadas, transformando a sala de aula num espaço participativo e interativo. Torna-se importante o docente entender que, para desempenhar a docência, deve conhecer outros saberes. Tardif (2007) ao tratar desses saberes destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente.

O primeiro deles trata-se dos saberes da formação profissional que se constituem, principalmente, como o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Em seguida, têm-se os saberes disciplinares que são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Depois Tardif discorre sobre os saberes curriculares que se tratam de conhecimentos

relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). E, por fim, os saberes experienciais que são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Observa-se, dessa maneira, que o saber docente é constituído por vários saberes, tais como os mencionados anteriormente, em conjunto com o conhecimento específico e também os conhecimentos pedagógicos que auxiliam o professor no desenvolvimento de suas aulas.

No caso dos docentes, o saber também se manifesta nas situações concretas durante o exercício da profissão docente, no enfrentamento das situações conflituosas de sala de aula, na convivência com os outros atores da escola, no planejamento das atividades didáticas, enfim, no cumprimento da rotina escolar, e são nesses espaços que a Educação em Direitos Humanos pode se transversalizar.

Gauthier (1998) também associa o saber docente à profissão e destaca que a identidade profissional do professor é pouco estruturada. Essa complexidade faz do professor alguém que convive com situações novas e imprevistas a cada momento. Saber lidar com tais situações pode contribuir significativamente para um melhor desempenho docente em sala de aula, tornando-o mais seguro de suas ações e, conseqüentemente, proporcionar um melhor ambiente de aprendizado para seus alunos. Nesse sentido é que se torna indispensável a formação de professores que propicie a percepção da importância de um ensino baseado nos DH, garantindo a igualdade e a equidade entre os estudantes.

O conjunto de conhecimentos da formação profissional docente provém das práticas de seus professores-formadores e nesse sentido que torna tão necessário que às práticas docentes dos professores-formadores, possam se transformar em exemplos de como se trabalhar a Educação em Direitos Humanos em sala de aula da educação básica. Neste trabalho, o enfoque está na prática declarada pelos professores-formadores, partindo, desta forma das concepções deste docente sobre a sua prática. Para Tardif (2012):

[...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente que se formam com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados

em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais (2012, p. 39).

Para Tardif (2012), o saber docente pode ser definido como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Esses saberes são provenientes de diferentes fontes, tais como: a instituição formadora, o local de trabalho (a escola), as experiências pessoais dentro e fora da escola, a vida em família e em grupos de amigos, a práticas dos professores-formadores, entre outras, pelas quais o professor convive no decorrer de sua vida. Os saberes da formação profissional, refletidos na prática docente, referem-se ao conjunto de saberes desenvolvidos pelas instituições de formação de professores, ou seja, as universidades, faculdades ou institutos de educação.

O conjunto de conhecimentos da formação profissional provém das pesquisas educacionais realizadas pelos pesquisadores em educação e podem (ou não) ser incorporadas nos cursos de formação dos professores. Sendo incorporada às práticas docentes dos professores, podem se transformar em “prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo” (TARDIF, 2012, p.37). Enfim, esse conjunto de saberes pode ser compreendido como uma prática social que constitui as práticas docentes, ou seja,

[...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes (idem, p. 39).

Segundo Gauthier (1998), para atingir a meta da profissionalização dos professores deve-se adotar a concepção segundo a qual o professor, no exercício de sua atividade docente, mobiliza vários saberes. Esses saberes fazem parte de um “reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28). Para o autor,

Na verdade, a atividade docente se estrutura em torno de dois grandes grupos de funções: 1) aquelas ligadas à transmissão da matéria (os conteúdos, o tempo, a avaliação, etc.) e 2) aquelas ligadas à gestão das interações na sala de aula (a disciplina, a motivação, etc.). A prática docente consiste justamente em fazer essas duas categorias de atividades convergirem da forma mais adequada possível (GAUTHIER, 1998, p. 345).

Para Tardif (2012), a prática docente é integrada por vários saberes, dentre os quais figuram: 1) os saberes da formação profissional que provém das ciências da educação e da ideologia pedagógica; 2) os saberes disciplinares que têm origem nos conhecimentos produzidos pela Universidade; 3) os saberes curriculares que correspondem às “regras” que norteiam o trabalho docente ao longo dos anos; 4) os saberes experienciais, originados da prática diária do professor, ou seja, de sua experiência no trabalho.

Enfim, a prática docente está recheada de saberes, os quais foram se cristalizando ao longo do tempo e que nasceram em decorrência da necessidade dos professores em sobreviver dentro do sistema escolar. São frutos da experiência. São as estratégias adotadas por cada professor para gerenciar a complexidade da sala de aula e, no entanto, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula (GAUTHIER, 1998, p. 33).

Nesta linha, essa pesquisa caminhou no sentido de compreender os significados das ações relatadas pelos professores, procurou entender as razões que, em certa medida, dão sustentação às argumentações dos professores-formadores. Procurou evidências da construção de saberes docentes, inerentes à inovação realizada, levando-se em conta a realidade vivenciada pelos sujeitos em seu contexto real de trabalho. Dentro dessa perspectiva, compreende-se e defende-se neste trabalho a necessidade de formar professores conscientes e engajados nas questões dos direitos humanos, envolvidos em lutas sociais, com apreço pelo diálogo e pelos ideais democráticos. Optou-se por trabalhar com a concepção e/ou prática declarada docente, tendo em vista que a principal fonte de dados a ser analisada é a fala dos docentes-formadores.

De acordo com Favero, Rosa e Marques (2013), a prática docente, atualmente, é configurada como especialização, onde percebe-se que o saber executar, às vezes, torna-se mais importante que o saber pensar. Isto vai em descontra com os objetivos apresentados nesta pesquisa, pois defende-se a ideia de que o mais importante é formar profissionais das mais diversas áreas em sujeitos reflexivos e produtores de conhecimento e não formar sujeitos que consigam dar conta daquilo que foi proposto a trabalhar, sendo mero executor de tarefas.

O desafio surge da necessidade de pensar a prática da sala de aula no Ensino Superior para além dos procedimentos tecnicistas, os quais estão centrados na mecanização do processo pedagógico. E, também, evitar práticas fechadas em si

mesmas, pois a ação docente fica a mercê daquilo que se considera relevante, levando-se a terreno duvidoso, movido do fazer pelo fazer.

Quando um professor-formador escolhe uma abordagem pedagógica, necessariamente está escolhendo uma metodologia de ensino e por esta via, um paradigma que orientará sua prática educativa. Neste caso, torna-se importante citar alguns exemplos com base nos autores Yves Bertrand e Paul Valois (1994, p.231) dos diferentes tipos de paradigmas educacionais e suas múltiplas abordagens: O paradigma racional, técnico-sistêmico e industrial para sociedades industriais; o paradigma humanista e existencial nas sociedades centradas na pessoa; o paradigma sociointeracional e dialético-social para sociedades sem classes e que podem ser autogeridas; e, por fim, o paradigma inventivo para novas comunidades. Há várias formas de conceber o fenômeno educativo e de acordo com determinada teoria ou paradigma do processo ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro fenômeno educacional.

Neste trabalho se reconhece a ideia de que para formar um professor a luz dos princípios de uma EDH, a concepção docente do professor-formador tem que estar baseada em um paradigma humanista. Para que o docente-formador forme seu aluno em sujeito crítico, antes de tudo, o próprio docente tem que se ver e posicionar como sujeito crítico, pois é impossível dar a alguma pessoa aquilo que não se tem ou aquilo que não vê em si mesmo.

Porém, muitos fatores interferem nessa possibilidade de mudança de paradigma, pois é um conjunto de ideias que torna possível essa transição. Entretanto, o professor é o principal ator nesse processo e seu “querer mudar” interfere em demasia nisso, é ele que poderá favorecer a mudança e direcionar sua prática de sala de aula em uma prática pedagógica eficiente que desenvolva em seu aluno a sensibilidade de entender o contexto em que vive e ser crítico a ele, reconhecendo nisso os “condicionantes históricos, sociais e culturais” (CUNHA, 1998, p.33).

Dessa forma, fica nítido o trabalho do professor-formador na contribuição de um pensar crítico em seus alunos, futuros professores, através de sua prática docente. Sendo ele o intelectual transformador, que permite expressar sua prática no compromisso com o conteúdo, ou seja, elaborar tanto a crítica das condições do seu trabalho, como um universo de possibilidade que se abre à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. De acordo com Rockwell e Mercado

(1988), alguns dos elementos da prática docente mostram uma continuidade histórica muito grande; é o caso de todas aquelas práticas que se herdam, quase de maneira inconsciente da observação, desde cedo dos próprios professores.

Em suma, conforme Contreras (apud GHEDIN, 2005, p.138) o professor-formador deve buscar “educar seus alunos para a formação de cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança”. Dentro dessa concepção, o próximo capítulo busca relacionar a EDH, a formação docente, juntamente com as questões de currículo, sendo este explorado, segundo Macedo (2002), como terreno fértil para a constituição de uma teoria educacional mais ampla, tendo em vista que permite a interação coletiva de vários sujeitos, tais como, professores e alunos, nos espaços formal e informal.

# EDH, FORMAÇÃO DOCENTE E AS QUESTÕES DE CURRÍCULO

Ao se pensar sobre essas questões optou-se por situar essa investigação em um espaço de interface entre currículo da formação de professores. Considera-se que a temática da Educação em Direitos Humanos, sua ausência ou presença na formação inicial docente supõe o currículo como norteador formativo da docência.

Considera-se que a formação inicial está diretamente vinculada aos cursos de licenciatura e a seus currículos, explícitos ou implícitos. Nesse sentido, os aportes sobre currículo contribuem para aprofundar ou esclarecer possíveis vínculos entre estruturas curriculares, organização em disciplinas, objetivos, finalidade e políticas educacionais mais amplas, todos relacionados à formação de professores. Ademais, as práticas docentes, que se concretizam em sala de aula e as declaradas pelo professores-formadores, efetivam a concretização de um currículo formativo.

O tratamento do currículo pressupõe, segundo Sacristán (2000), que se observe sua problemática a partir da reflexão sobre: que objetivo se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar, para quem são os objetivos, que processos incidem e modificam as decisões até que se chegue à prática, como se transmite a cultura escolar e de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas.

Nessa concepção, o currículo é “uma determinação da ação e da prática, assim como o são as valorizações sobre o que é cultura apropriada” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 48). Em síntese, entende-se currículo como sendo uma lista de tudo aquilo que uma escola, ou o processo formativo pretende ensinar. Além disso, o currículo pode também conter informações mais precisas sobre como e quando vai fazê-lo e também sobre os processos de avaliação das aprendizagens.

Nessa concepção, parte-se da compreensão de que currículo é tudo que se ensina e se aprende no âmbito do espaço escolar, significando que o trabalho em sala exige ir além da lista de conteúdos de matemática, ciências e outras áreas do conhecimento. Deste modo, o trabalho docente supõe criar, recriar, fazendo o currículo conforme a necessidade da cultura, comunidade ou povo, incluindo com

todas as experiências do ensinar e do aprender. Nessa perspectiva é possível se aproximar da ideia de que:

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, currículum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

O currículo se especifica de acordo com cada região, povo e terra, nele se forjam as relações de poder onde a cultura que tem mais poder tenta impor seus valores sobre as outras, é lugar onde as identidades são construídas e nele se discute tempo, espaço, autonomia e existência. No currículo é que se debate a importância da diversidade levando em consideração os diferentes lugares e a trajetória percorrida pelos grupos.

De acordo com Sacristán (2000),

" o currículo reflete o caráter de instituição total que a escola de forma cada vez mais explícita, está assumindo, num contexto social no qual muitas das funções de socialização que outros agentes sociais desempenharam agora ela realiza como consenso da família e de outras instituições. Assumir esse caráter global supõe uma transformação importante de todas as relações pedagógicas, dos códigos dos currículos, do profissionalismo dos professores e dos poderes de controle destes e da instituição sobre os alunos" (pág. 55).

Dentro dessa concepção há três tipos de currículo escolar: o real, o oculto e o prescrito. Procurou-se focar a discussão desta pesquisa no que diz respeito ao currículo oculto. Tendo em vista que o currículo real é simplesmente aquele que se passa em sala de aula, nas relações e ações. O currículo prescrito, segundo Sacristán (1998), é um conjunto de decisões normativas que são produzidas nos gabinetes das secretarias federais, estaduais e municipais de educação. É um currículo muitas vezes, distanciado do currículo real, podendo não respeitar a diversidade e não ser construído pelos que fazem a escola cotidianamente.

Já o currículo oculto, segundo Forquin (1999, p. 23), designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos. Ele foge de todo controle institucional e cristaliza-se como saberes práticos, receitas de "sobrevivência" ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sóbrias do currículo oficial.

Para Apple (2000), o currículo oculto incute no aluno disposições e propensões que possam ser funcionais, em sua vida futura, em uma ordem social. De acordo com o autor, currículo não se trata de apenas uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Desta forma, não é fundamental saber como o conhecimento será disseminado, mas sim qual saber e porque este e não outro.

Importante ressaltar que há conhecimentos que são ensinados, mas não são explicitados em seus documentos, pois se originam de costumes e condutas que são comunicados, através do chamado currículo oculto, vistos de forma indesejável como distorção das verdadeiras finalidades, no momento em que indivíduos são moldados para que se adaptem as injustas composições do capitalismo.

Neste sentido, o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, são explícitos e implícitos (SILVA, 2011). No currículo oculto aprendem-se atitudes, comportamentos, valores e orientações que vão permitir as pessoas que se ajustem de forma adequada, respeitando suas individualidades e diferença.

A perspectiva acima assinalada supõe a realização de processos formativos. Exige uma série de atividades articuladas e desenvolvidas em um determinado período de tempo, através das diferentes áreas curriculares. Neste sentido, no contexto da formação de professores, não pode ser setorizada, transformada em uma disciplina ou ser de responsabilidade de determinadas áreas curriculares. Trata-se de integrar a Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos dos cursos e concebê-la como um eixo transversal que afeta todo o currículo.

Trata-se, portanto, de transformar práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas. Focando na importância de vislumbrar a EDH tendo clareza do que se pretende atingir e a partir de então se construir estratégias curriculares e pedagógicas coerentes com essa visão de formar sujeitos de direito. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos.

Neste sentido, é insuficiente promover eventos e atividades esporádicas, orientadas fundamentalmente a sensibilizar e motivar para as questões relacionadas com os Direitos Humanos. Torna-se imprescindível integrar a EDH nos projetos

pedagógicos dos cursos de licenciatura e comprometer no seu desenvolvimento as diferentes áreas curriculares.

Diante destes pontos levantados e tendo ciência de que o currículo ensina noções tidas como universais, necessárias ao bom funcionamento das sociedades “avançadas”, Silveira, (2014, p. 89) afirma que [...] a EDH deve permear o currículo formal, [...] em todas as suas disciplinas. No entanto, cada disciplina deve refletir, a partir do seu objeto de estudo, sobre o seu modo de vinculação com a EDH. Neste trabalho, defende-se o princípio de que a EDH além de estar no currículo formal, deve também perpassar todas as formas de currículo.

Tendo em vista que não há uma definição única de currículo, mas que cada teórico tem o seu próprio conceito ou definição, como Macedo (2002), Saviani (2003), Silva (1999) e tantos outros teóricos, apesar de todos terem seus pontos de vista diferentes na forma de conceituar o referido termo, por unanimidade convergem em identificar o currículo como produto da seleção cultural. Estão incluídos avaliação, organização, distribuição e conteúdos programáticos, compreendendo não apenas um conjunto de conhecimentos e saberes organizados estruturalmente através de uma grade ou desenho curricular, acontecendo dessa forma, também a ligação dos saberes e/ou conhecimentos com o processo didático-pedagógico.

A prática docente que se realiza na sala de aula não existe de forma autônoma e independente; elas se encontram entrelaçadas entre si e com outras práticas e concepções, que estão inseridas no currículo escolar. Para poder compreender melhor essas concepções, é preciso situá-las no currículo escolar, e, para tal, é preciso entender o currículo escolar como um processo que se constitui dentro e fora da sala de aula. Isso significa dizer que o currículo escolar é fruto da interação permanente de diversas esferas de influência, como: sociais, políticas, econômicas, históricas, sociológicas, administrativas, entre outras, agindo cada uma de sua forma. E assim sendo,

[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e interdependentes, geram forças que incidem na ação pedagógica (SACRISTÁN, 1998, p. 22).

Ao se pensar em currículo escolar a partir das concepções docentes que o constituem, tem-se uma visão ampla que contempla o processo em algumas dimensões, nas quais se inserem as concepções pedagógicas que são foco deste trabalho. Outrossim, no interior das escolas, o currículo acontece com a participação de toda comunidade escolar.

Macedo (2013) define essa participação, abordando os efeitos das ações dos envolvidos no currículo, os atores sociais que podem alterar as cenas curriculares. Desta forma, tornam-se coautores de seus processos de aprendizagem, por seus atos, os quais o autor define como “atos de currículo” que acontecem quando esses atores sociais criam sentidos e significados, possibilitando alterações no currículo.

O conceito de atos de currículo é de autoria de Macedo (2007) o qual traduz

“como toda ação tratada com o conhecimento”, e de forma mais extensiva como: Todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizada via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção.” (MACEDO, 2007, p.38)

Segundo o autor, para compreender como as pessoas: professores, gestores, coordenadores, estudantes, pais, constroem o currículo em seu cotidiano, precisamos compreender esses “atos de currículo”, que são as ações de toda comunidade capazes de influenciar o currículo. Assim, incumbe a responsabilidade de todos os envolvidos.

É sob esta compreensão que a ideia de atos de currículo se articula à ideia de concepção docente no contexto da formação de professores. Os atos de currículo se manifestam, pois, no espaço da sala de aula no decurso da ação docente à medida que este media o conhecimento e, na relação entre os sujeitos. No ato de ensinar não apenas o professor produz atos de currículo, como também os estudantes. Portanto, é na sala de aula, na relação entre os sujeitos e o conhecimento que os atos de currículo se expressam e ganham sentido.

Para operar com o conhecimento em sala de aula o professor-formador precisa lançar mão de um conjunto de práticas, atividades, saberes que se corporificam em sua prática docente. Desta maneira, compreende-se que a prática docente e atos de currículo como processos aderentes, posto que o trato com o conhecimento sempre traduza uma forma própria de pensar, conceber e operar com

este em sala de aula. Ressaltando que a prática docente pesquisada neste trabalho se refere a prática declarada e/ou concepções dos professores-formadores.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Objetiva-se neste capítulo descrever os passos percorridos para o desencadear desta pesquisa.

Depois de determinar os objetivos da pesquisa, procurou-se encontrar caminhos que possibilitassem estruturá-la. Para tanto, optou-se por métodos que não só permitissem compreender, mas que também valorizassem as interpretações dos sujeitos sobre o objeto de investigação. Desse modo, buscando parâmetros para a coleta e tratamento de dados e informações, vinculou-se a pesquisa à abordagem qualitativa.

Partindo do exposto, foi adotado o método qualitativo para guiar esta pesquisa, pois este permite ser estruturado à medida que se relaciona com o objeto de estudo, bem como possibilita receber influências dos participantes e de sua interação com o pesquisador (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004). Uma das intenções da pesquisa é valorizar as experiências pessoais dos sujeitos envolvidos no trabalho, partindo das percepções e vivências destes sujeitos, para só então estruturar as análises e reflexões.

Um dos objetos de estudo da pesquisa é compreender as ações desenvolvidas na formação inicial de professores, de licenciaturas referentes a ciências da natureza (CN) e matemática, no que se refere a uma Educação em Direitos Humanos. Essa proposta conduz à pesquisa qualitativa, pois ela defende a necessidade de compreendermos as interpretações que os sujeitos têm do mundo (BAUER, GASKELL e ALLUM, 2002). Para tanto, utilizou-se uma abordagem indutiva, que tem as informações como ponto de partida para a compreensão do objeto de estudo e configuração de descritores de análise.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram entrevistados nove professores-formadores (4 coordenadores de curso e 5 professores que atuam disciplinas de ensino e/ou disciplinas pedagógicas), que trabalham (ou já trabalharam) as disciplinas da parte pedagógica do curso (como eles denominam) nas 4 licenciaturas oferecidas pela Universidade.

Importa ressaltar que, disciplinas como Práticas de Ensino I e II, Instrumentação para o ensino e outras específicas do curso de formação, se tratam das disciplinas de ensino, por se referirem a um curso específico. As disciplinas

pedagógicas são aquelas que se encontram em como na grade das quatro licenciaturas, ou seja, é comum aos quatro cursos, por exemplo: Didática, Libras, Filosofia da Educação, entre outras. Desses nove professores-formadores, cinco atuam como professores de disciplinas de ensino e/ou disciplinas pedagógicas e os outros quatro, além de serem professores, atuam também como coordenadores de curso

Dentre estes professores, sete são mulheres e dois homens e as idades destes sujeitos variam de 35 e 55 anos. Optou-se por entrevistar os professores das disciplinas pedagógicas e disciplinas de ensino dos cursos, tendo em vista que, conforme desdobra Coura (2013, pg. 55):

Em sua formação inicial, os licenciandos se debruçam no estudo de conteúdos das ciências da educação, da ideologia pedagógica, da disciplina que vão ensinar, das políticas públicas, dos objetivos e métodos de ensino, etc. Esses conteúdos estão formal e explicitamente presentes no currículo dos cursos e contribuem para a constituição dos saberes de formação profissional, dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares. Contudo, as práticas pedagógicas dos docentes-formadores, principalmente aqueles que trabalham as disciplinas pedagógicas, também contribuem para esse processo, uma vez que esses professores têm seus próprios saberes que são mobilizados e expressos durante suas aulas. Assim, ao tratar dos conteúdos programados nas disciplinas, eles utilizam sua base de conhecimento e, com isso, os saberes que constituíram.

Dos 9 professores-formadores, 5 correspondem a professores das disciplinas pedagógicas (relacionadas ao conteúdo geral da formação docente, como Didática, Estrutura e funcionamento do ensino, entre outras) e/ou disciplinas de ensino (relacionadas ao conteúdo específico da formação docente, como Práticas de ensino, Instrumentação para o ensino de Química, entre outras) e 4 coordenadores de curso, sendo um de cada curso de licenciatura. Destes cinco professores, um atua nas quatro licenciaturas da referida universidade, os outros quatro trabalham disciplinas específicas e pedagógica em cada licenciatura. Optou-se por fazer essa seleção visando buscar indícios em cada curso diferente e ainda estreitar esses indícios com o professor que atua em todos os quatro cursos.

Além disso, optou-se por entrevistar os coordenadores de curso tendo em vista que esses, além de estarem entrelaçados com suas disciplinas, estão também muito envolvidos com as questões pedagógicas e burocráticas dos cursos.

De acordo com o método escolhido e tendo ciência sobre os diversos tipos de pesquisa, a presente pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso, visto “o desejo

de entender um fenômeno complexo” (Yin, 2001). Vinculou-se a pesquisa a um estudo de caso uma vez que se realizou a pesquisa em uma universidade pública brasileira que possui práticas muito cristalizadas devido a seu histórico engessado e tradicional ligado às Ciências Exatas.

A instituição de ensino superior pública federal, foco desta pesquisa, conta com dois Campus, ambos pertencentes ao estado brasileiro de Minas Gerais. O Campus onde a pesquisa foi realizada é composto por onze institutos, uma biblioteca, a reitoria, um centro poliesportivo, um restaurante, uma capela, além de abrigar diversos laboratórios e uma Incubadora de empresas de base tecnológica.

Os cursos oferecidos, na modalidade presencial, são diversos, dentre eles:

- Administração (5 anos)
- Biologia - Licenciatura (4 anos)
- Ciência da Computação (4 anos)
- Ciências Atmosféricas (4 anos)
- Engenharia Ambiental (5 anos)
- Engenharia de Bioprocessos (5 anos)
- Engenharia Civil (5 anos)
- Engenharia da Computação (5 anos)
- Engenharia de Controle e automação (5 anos)
- Engenharia Elétrica (5 anos)
- Engenharia Eletrônica (5 anos)
- Engenharia de Energia (5 anos)
- Engenharia Hídrica (5 anos)
- Engenharia de Produção (5 anos)
- Engenharia de Materiais (5 anos)
- Engenharia Mecânica (5 anos)
- Engenharia Mecânica Aeronáutica (5 anos)
- Engenharia Química (5 anos)
- Física - Bacharelado (4 anos)
- Física - Licenciatura (4 anos)
- Matemática - Bacharelado (4 anos)
- Matemática - Licenciatura (4 anos)
- Química - Bacharelado (4 anos)
- Química - Licenciatura (4 anos)

- Sistemas de Informação (4 anos)

Na modalidade a distancia a universidade conta ainda com o curso de Física - Licenciatura com duração de 4 anos. Além de cursos de graduação a universidade oferece ainda cursos d pós-graduação dentre os quais tem-se: Mestrado, Mestrado Profissional, Doutorado e Especialização.

A universidade supracitada é uma instituição centenária, mas que durante quase nove décadas foi uma escola de engenharia e conforme coloca Cruz (2017, pg. 59), “tem como característica essencial, um cenário das ciências exatas, posta através dos cursos de engenharia, que foram os precursores que motivaram sua existência.” Assim, o grande contexto dos professores da universidade é de engenheiros, matemáticos, físicos, entre outros e por esse motivo ainda carrega um viés muito voltado a práticas silenciadoras, tornando então este estudo um caso especial. Como as recém-criadas licenciaturas (início no ano de 2012), ainda estão se estruturando dentro da universidade, esse caráter ainda as afeta, dificultando um ensino-formação mais voltado para construção de valores e não só uma formação profissional. Depois de instituídos alguns cursos na área de humanas, a escola de engenharia passou a ser reconhecida como universidade, entretanto permaneceu com uma rigidez muito sólida em suas práticas.

Como o principal objeto de estudo desta pesquisa se refere à Educação em Direito Humanos e a pesquisa foi realizada, principalmente, em um local com histórico de práticas cristalizadas e mecanicistas, entende-se que, segundo coloca André (2013) o estudo de caso irá se tratar de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões.

Bassey (2003) considera que há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. Fundamentado nesse entendimento, a presente pesquisa se encaminhou para a promoção de entrevistas com os docentes dos cursos de licenciatura de ciências da natureza (Ciências Biológicas, Química e Física) e matemática da universidade mencionada e ainda para a verificação dos documentos-base que estruturam esses cursos, o Plano Pedagógico do Curso (PPC) tendo em vista que esses são os documentos norteadores para a prática dos professores.

Definiu-se a entrevista como uma das vias principais para coleta e dados, ancorados em Yin (2001) que considera, dentre as diversas fontes importantes de

pesquisa como documentação, observação direta, observação participante e artefatos físicos, que a entrevista tem o objetivo de possibilitar uma identificação dos fatos e informações dos sujeitos, reconhecendo suas posturas em relação à proposta de investigação. No âmbito desta pesquisa, reporta-se os elementos de EDH na formação de professores, através da fala dos professores-formadores, e busca-se verificar se estes sujeitos conhecem a proposta da disciplina (ou das disciplinas) em que atuam.

A entrevista semiestruturada foi a técnica selecionada para a obtenção das informações. Nas pesquisas qualitativas as entrevistas constituem um instrumento legítimo e bastante utilizado pelos pesquisadores, pois possibilitam “[...] esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações” (GASKELL, 2002, p. 65). Selecionou-se a entrevista semiestruturada, tendo em vista que “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004, p.168).

As entrevistas foram realizadas de maneira individual, dando ao sujeito de pesquisa total liberdade para responder ou não as questões. A entrevista gravada com o consentimento dos entrevistados, utilizada nesta pesquisa, auxiliou o trabalho de coleta de dados e análise minuciosa, o que contribuiu de maneira positiva para a fidelidade das informações.

Além disso, optou-se, também, por partir para a verificação dos documentos-base que estruturam esses cursos, pois apoiado em André (2013. pg. 100), “documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados”. A análise documental nesta pesquisa buscou informações detalhadas, a fim de identificar uma possível triangulação entre a entrevista e a revisão bibliográfica relacionada a uma EDH.

Importante ressaltar que, os estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta. Como bem denomina Mitsuko Antunes, “trata-se de um

processo de garimpagem”<sup>1\*</sup>, em razão de que para se analisar esses documentos necessita-se inicialmente de: eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça.

A análise dos dados esteve presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Para tanto, a interpretação teve suporte pautado no aporte teórico da hermenêutica, especialmente em Gadamer. Sabendo, pois, que a linguagem é um meio essencial para o entendimento humano do mundo que o cerca, a influência da linguagem como diálogo representa um pensamento particular, subjetivo. Gadamer (2002) discorre que:

Considerando a linguagem como o modo de mediação no qual se realiza a continuidade histórica de todas as distâncias e descontinuidades, creio que os fenômenos discutidos demonstram a legitimidade de minha suposição. E isso encerra a verdade decisiva que a linguagem se dá no diálogo. A linguagem se realiza e encontra sua plenitude no vai e vem da fala, em que uma palavra leva à outra. É na linguagem que alimentamos em comum, a que encontramos juntos, que a linguagem desenvolve suas possibilidades. [...] A imediatez do ato de linguagem implica uma resposta à pergunta sobre como se move e possibilita a continuidade da história, apesar de todas as dissidências e decisões que se produzem para cada um de nós, a cada instante. (GADAMER, 2002, p. 171)

Esse método de interpretação foi selecionado, levando em conta, além da subjetividade, modelos culturais, de tempo e espaço. Assim, Gadamer (2002, p. 170) afirma que “o lugar central do fenômeno da linguagem está não somente em presidir o método da interpretação histórica, mas em ser a forma como se transmitiu sempre o passado e as coisas passadas”. Observa-se, portanto, que o posicionamento, através dos diálogos, favorece a troca de experiências com o mundo, sendo uma tradição que orienta e está presente no cotidiano das pessoas, buscando uma compreensão a respeito desses fenômenos.

Nesta fase de análise dos dados coletados, inicialmente pretendeu-se organizar todo o material apurado, separando-o em diferentes arquivos, agrupando-os de acordo com o tipo de instrumento ou a fonte de coleta ou arrumando-o em ordem cronológica. Posteriormente, realizou-se a leitura e releitura de todo o

---

\* 1. Termo utilizado pela pesquisadora em vídeos-aulas da disciplina História da Psicologia no Brasil, em curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP.

material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção de descritores.

A hermenêutica, como metodologia, permite revelar os sentidos que os sujeitos constroem em sua prática social e histórica. Neste caso, ao estudar a Educação em Direitos Humanos, pretende-se desvelar e entender o conteúdo das entrevistas realizadas e dos documentos analisados, tendo por referência os valores, conceitos e percepções nele implícitos e explícitos.

A pesquisa foi estruturada considerando as seguintes etapas:

- a) – Identificação de Diferenças e Semelhanças;
- b) – Localização de Elementos em comum;
- c) – Discussão com vistas a compreensão;
- d) – Elaboração de descritores.

A etapa intitulada Identificação de Diferenças e Semelhanças foi caracterizada por diversos procedimentos. Inicialmente para organização do material coletado, seguido de sistematizações apoiadas em ideias iniciais, as quais conduziram a um esquema preciso. Foram três as principais tarefas: selecionar os documentos, formular questionamentos, roteiros e objetivos e pré-elaborar descritores.

A localização de elementos em comum – foi a etapa na qual, segundo Franco (2008), começa-se a se defrontar com os problemas técnicos da pesquisa, entre eles definir as unidades em comum nas falas dos sujeitos de pesquisa e ainda na documentação analisada. Definidos esses elementos em comum, tanto o de registro, que é o tema, quanto os de contexto, dadas pelo direcionamento expresso nas questões colocadas aos entrevistados, é necessário discutir esses elementos com perspectivas de compreensão.

A etapa de discussão com vistas a compreensão corresponde à apresentação das informações obtidas, após serem organizadas, buscando uma forma de compreendê-las dentro de seus panoramas e perspectivas. De acordo com Moraes (1999), na interpretação considera-se os conteúdos manifestos e latentes no *corpus* da pesquisa, buscando interpretar os significados expressos por meio dos seus agrupamentos e na elaboração de descritores.

A etapa final consiste na elaboração de descritores apresentados nessa pesquisa emergem de uma análise que busca agrupar informações que convergem nas falas dos sujeitos colaboradores da pesquisa e da análise dos PPC que estruturam os cursos de formação de professores. Entretanto, antes de realizar o

agrupamento das informações, em descritores, buscou-se estabelecer temas de menor amplitude na análise de cada questão da entrevista que, de certo modo, contribuem para os indicadores para se chegar ao processo final.

# ANÁLISE DOS RESULTADOS

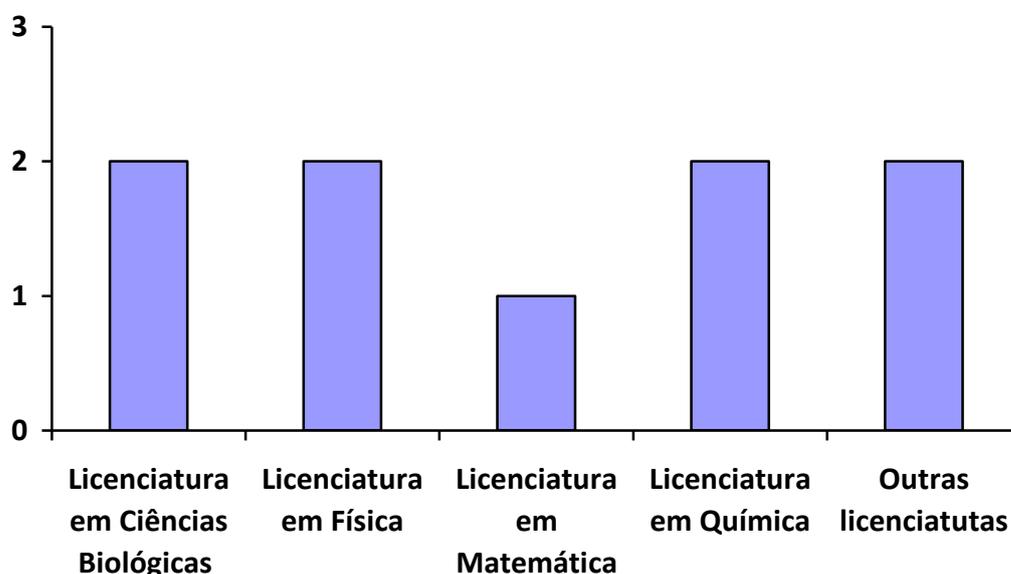
Para iniciar a análise dos resultados, buscou-se inicialmente traçar um perfil dos sujeitos de pesquisa. As informações coletadas foram determinantes para a apreciação e busca por um aporte teórico que sustentasse as análises. Os sujeitos da pesquisa, que são professores e coordenadores de curso, estão quantificados nos gráficos, a seguir, e representados pelos perfis tabulados acerca dos itens que se julgou importante.

## Item 1 – Gênero identificado

Verificou-se que dos 9 professores-formadores participantes da pesquisa, atuando nas licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, 7 são do gênero feminino, o que contradiz os dados de Barreto (2014, p. 23) quando apresenta que “o número de docentes do sexo masculino ainda é em média, 10 pontos percentuais mais elevado do que o feminino” nas universidades, numa pesquisa realizada em 2012.

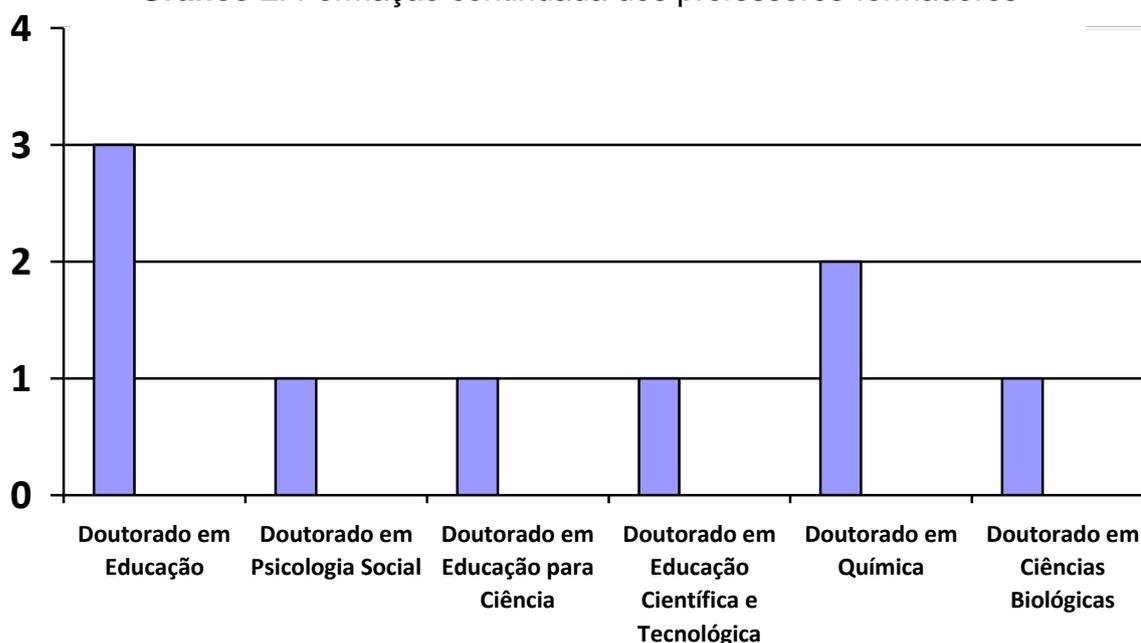
## Item 2 – A Formação inicial e a formação continuada: mestrado e doutora

**Gráfico 1:** Formação inicial dos professores-formadores



Fonte: Dados de pesquisa, 2019

**Gráfico 2:** Formação continuada dos professores-formadores



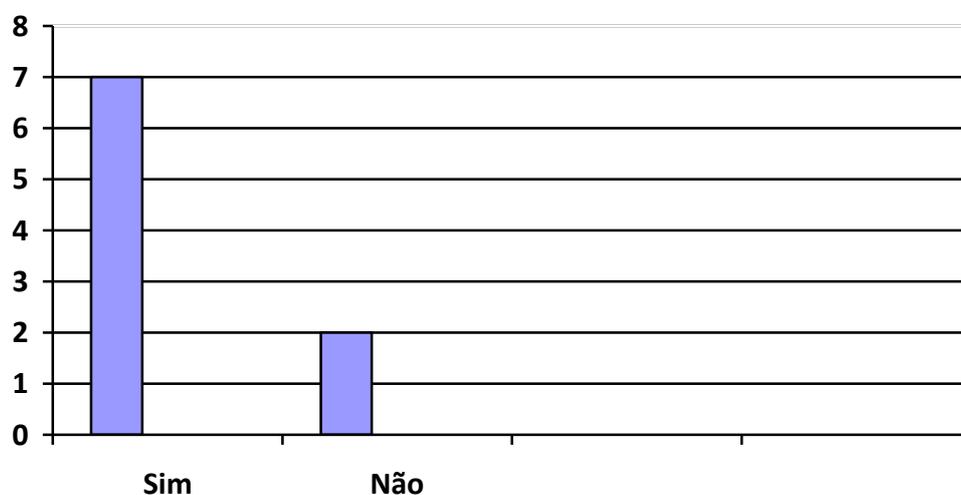
Fonte: Dados de pesquisa, 2019

Com base em pesquisas de Gatti e Barretto (2009), pode-se ver que a formação ainda apresenta currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática. Então, faz-se necessário mudar a concepção de teoria sobre “prática”, elevando a formação de professores para uma verdadeira parceria com a formação pedagógica.

### Item 3 – Experiência em escola básica

Com o questionamento sobre a experiência que os professores possuem na Educação Básica, verificou-se que 77,77% dos entrevistados possuem uma experiência profissional em escolas de educação básica, o que possibilita a verificação de ações determinantes para a prática docente, ou seja, se entende que esta prática foi construída a partir de experiências evolutivas, as quais Freire (1979) coloca como um caminho a ser construído em benefício da formação humana.

**Gráfico 3: Experiência Profissional na Escola Básica**



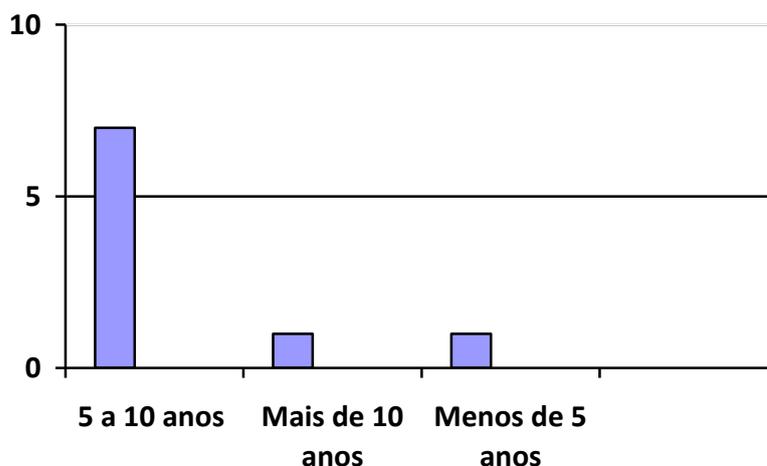
Fonte: Dados de pesquisa, 2019

As análises demonstram que 77,77% professores entrevistados construíram, ou tiveram o intuito de construir um caminho que fortalecesse sua prática, no Ensino Superior.

#### Item 4 – Tempo na função docente no Ensino Superior

O item tratou do tempo na função docente e possibilitou mostrar a relação de tempo destes professores entrevistados. A relação estabelecida foi entre 5 a 10 anos no exercício docente no Ensino Superior, revelando que 70% possuem experiência profissional significativa em sua atuação docente, neste âmbito de ensino.

**Gráfico 4: Experiência Profissional no Ensino Superior**

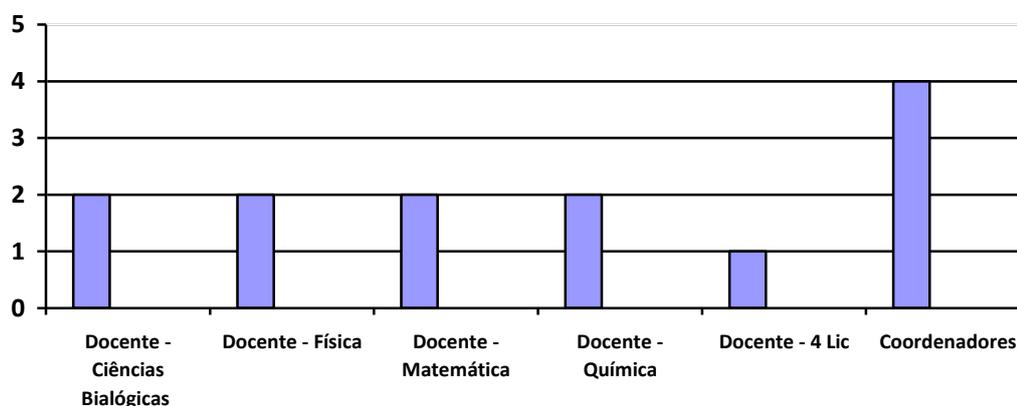


Fonte: Dados de pesquisa, 2019

Item 5 – Atual função dos entrevistados

A atual função dos entrevistados está revelada no gráfico abaixo, mostrando que 22,23% atuam no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, 22,23% no curso de licenciatura em Química. 22,23% estão, atualmente, lecionando no curso de licenciatura em Física, 22,23% no curso de licenciatura em Matemática e 11,11% atua nas quatro licenciaturas. 44,44% dos entrevistados estão também como coordenadores de curso e atuam nas duas funções: docente e coordenação.

**Gráfico 5: Atual Função desempenhada**



Fonte: Dados de pesquisa, 2019

O perfil dos sujeitos da pesquisa foi levantado, através de dados quantitativos, nos gráficos, a fim de conseguir uma observação geral mais precisa das informações

sobre os envolvidos, bem como suas características de atuação. Importante ressaltar que os gráficos ou tabelas, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 168), “é um método estatístico de apresentar os dados [...] que obedecem à classificação dos objetos ou matéria da pesquisa”.

## **Análise dos documentos-base dos cursos de licenciatura**

Depois de se evidenciar o perfil dos sujeitos de pesquisa e partindo da preocupação com a formação de professores de ciências e matemática socialmente engajados e formadores de cidadãos que valorizem aspectos dos DH realizou-se a formulação do seguinte objetivo: analisar os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) e identificar se há nesses documentos-base, dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Matemática e Física, indícios de uma EDH no intuito de compreender o processo formativo dos professores de ciências e matemática como agentes socioculturais e políticos.

Para tanto, optou-se por adensar neste capítulo essa análise questionando-se, primeiramente, acerca de qual é o suporte que esses documentos têm fornecido para seus professores-formadores trabalharem com uma tendência mais referenciada no que tange a uma formação mais integral dos estudantes – de sua autonomia, humanidade e personalidade.

Para esta análise, parte-se do pressuposto de que, conforme enfatiza Finkler e Negreiros (2018), professores, inclusive e talvez principalmente os formadores de professores, que exercitem a humildade, a responsabilidade e a dedicação com aqueles em educação, estão formando sujeitos que futuramente exerceram atitudes semelhantes. Cientes que, mais do que ensinar, podem promover um ambiente onde o aprendizado significativo ocorra, cresça em complexidade e resulte num verdadeiro ganho de autonomia moral.

Ao analisar os PPC dos cursos de licenciatura da universidade em questão pode-se perceber que uma disciplina ou um curso isolado em um extenso currículo tende a ser insuficiente diante da força de anos de vida, de escolarização e formação profissional vivenciando situações em que valores são banalizados.

A partir da leitura prévia dos documentos, optou-se por elaborar um quadro (Quadro 1) com alguns aspectos principais evidenciados nos PPC. Esses aspectos

foram selecionados na tentativa de organizar de forma sucinta e prática os principais pontos no que se refere a EDH nestes documentos, conforme segue:

<b>Elementos de Educação em Direitos Humanos nos PPC dos cursos de Licenciatura</b>					
<b>ASPECTOS</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>PERFIL</b>	<b>DISCIPLINA GRADE</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>INFERÊNCIAS</b>
<b>PPC – Física</b>	Formar licenciados em Física, que tanto podem atuar no Ensino Médio, como podem prosseguir seus estudos em programas de mestrado e de doutorado;	Foco no desenvolvimento local e regional; Formar um profissional capaz de promover a disseminação do ensino a distância por todo o país; fomentar atividades de divulgação científica; formar mão-de-obra qualificada para atuar em museus de ciências.	Nenhuma disciplina voltada para uma EDH.	Intencionalidade mais científica do que voltada para a formação de professores.	Em nenhum momento coloca a importância de ter uma formação voltada a educação em Direitos Humanos, com foco na realidade social e na diversidade humana; Nenhuma parte o documento é exposto a importância de uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo.
<b>PPC – Matemática</b>	Atuar no magistério da Educação Básica e no nível superior, dotados de conhecimento teórico-metodológico; Munir o profissional de qualidades como raciocínio lógico, postura crítica e ética diante da interação da Matemática com as ciências afins.	Formação de profissionais qualificados, tendo seus princípios baseados na especialização dos egressos e na participação por parte desses em grupos de pesquisa e projetos de extensão ligados ao curso.	Disciplina de Diversidade e Inclusão I e II e Libras.	Formação de educador que valorize tanto a Matemática como as dimensões mais amplas do ser humano. Entretanto tem como eixo norteador que este egresso deve buscar o seu desenvolvimento profissional atuando com ética com vistas à construção de uma sociedade justa.	Não foi possível encontrar elementos de EDH em nenhuma parte do documento, pelo menos não de forma explícita; O perfil do curso, a visão e missão, não abordam em nenhum momento uma formação para vida e atuação desse futuro professor.
<b>PPC – Química</b>	Investir na formação da consciência do	Formar um professor de química que não	Disciplina de Diversidade e Inclusão com ementa	Estar consciente também de atuar de maneira	Ações explícitas de formação de professores

	<p>futuro profissional quanto a sua responsabilidade por acolher a pessoa em sua inteireza, independentemente de ter alguma deficiência ou não; Oferecer ao licenciando uma visão para resolução de problemas; Formar professores de Química conscientes da sua cidadania, aptos a lidar com o desafio de uma vivência não excludente;</p>	<p>pode se reduzir à soma de conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas, mas que sim deva transcender a mera formação técnica; formar o educador capaz de sintetizar os saberes universais para compreender os sujeitos por ele atendidos e suas formas de relações entre diversidades socioculturais.</p>	<p>relacionada com o tema de Direitos Humanos, como: Exclusão Social, Inclusão Social: Valores, Democracia e Direitos Humanos. Diversidade e Inclusão II, que tem como foco discutir as concepções de integração e inclusão; E ainda como disciplina obrigatória o ensino de Libras.</p>	<p>proativa em defesa dos direitos de todos os cidadãos; Preocupação evidente de formar profissionais que se dedicam à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais; Colaborar para formação de profissionais capazes de fazer adequações do conteúdo curricular aos interesses da comunidade.</p>	<p>com base em uma EDH.</p>
<p><b>PPC – Ciências Biológicas</b></p>	<p>Estabelecer uma visão crítica sobre as bases teóricas e práticas que propiciam a formação da identidade profissional do discente; Pautar-se por princípios da ética democrática; Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade; Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, que se fundem inclusive em pressupostos biológicos.</p>	<p>Formar discentes com uma ampla formação articulada com os problemas atuais da sociedade, tornando-os aptos a responder aos seus anseios com competência e qualidade; Formar profissionais que detenham os conteúdos curriculares e sejam conscientes da sua responsabilidade como educadores, capazes de intervir no processo de aprendizagem de seus alunos, valorizando as diferentes formas de aprender dos alunos, além de respeitar sua diversidade</p>	<p>Temas trabalhados nas disciplinas de Diversidade e Inclusão I e II, Libras, bem como em seminários promovidos pela Pró-reitora de Graduação e Diretoria de Assistência Estudantil da UNIFEI</p>	<p>Questões da antinomia inclusão/exclusão e os direitos humanos; Visa relacionar essa formação com problemas atuais e sociais articulando essa formação de professor com a realidade de cada um deles; Evidenciado que se deve primar pela autonomia do educando, identificando nesse processo o papel a ser assumido pelo mesmo; Licenciatura que mais se preocupou com as questões relacionadas a uma EDH levando em consideração diversos pontos importantes como o compromisso com o avanço científico e tecnológico associado ao bem-estar social,</p>	<p>-</p>

		cultural.		respeito aos direitos humanos, à qualidade de vida e ao equilíbrio ecológico.	
--	--	-----------	--	---	--

Quadro 1 - Elementos de Educação em Direitos Humanos nos PPC dos cursos de Licenciatura da UNIFEI

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Com o intuito de atender ao objetivo deu-se início a apresentação sobre os elementos ou indícios de EDH encontrados e explorados nos PPC de forma discursiva.

## **Elementos de Educação de Direitos Humanos nos PPC dos Cursos de Licenciatura de CN e matemática**

Os PPC das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química que foram analisados, especificamente para esta pesquisa, trazem em suas formalidades gerais uma apresentação do curso e se enquadram, segundo Lakatos e Marconi (2003) em arquivos públicos e documentos oficiais.

Além disso, os respectivos documentos apontam uma breve apresentação histórica que formalizam as condições legais e que justificam a implementação dos cursos, através de uma estrutura organizada, demonstrando aspectos que vão desde o perfil do egresso até as disciplinas, distribuídas por períodos e carga horária.

### **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE FÍSICA – LICENCIATURA**

Ao analisar o PPC do curso de licenciatura em física não foi possível encontrar elementos de Educação em Direitos Humanos (EDH) em nenhuma parte do documento. O PPC da Licenciatura em Física foi o que se mostrou como o mais sucinto, não apresentando muitos aspectos detalhados sobre o curso em questão, bem como colocações breves sobre suas propostas de formação. Ao realizar a leitura e análise foi possível constatar que este mostra-se mais conceitual, focado em descrever quais as disciplinas do curso e também o conteúdo trabalhado em cada disciplina, suas ementas e bibliografia, mas em nenhum momento ressaltou a presença de alguma disciplina voltada para uma EDH.

Quanto à justificativa do curso, o PPC ressalta que curso de Licenciatura em Física insere-se no perfil histórico da UNIFEI, nos projetos Itajubá-Tecnópolis e Rota Tecnológica 459, que têm como principal eixo de ação o desenvolvimento local e regional fundamentado na ciência, na tecnologia e na educação de excelência em todos os níveis de ensino.

No que cerne ao campo da educação, justifica-se a oferta do curso de Licenciatura em Física pela necessidade fundamental de articular o ensino, a pesquisa e a extensão para o desenvolvimento da região e da nação e que há uma forte demanda pela carreira por parte de egressos do ensino médio.

Quando aos objetivos, o documento possui um foco maior em formar licenciados em Física, que tanto podem atuar no Ensino Médio, como podem prosseguir seus estudos em programas de mestrado e de doutorado, mas em nenhum momento coloca a importância de ter uma formação voltada a educação em Direitos Humanos, com foco na realidade social e na diversidade humana. Ainda relacionado aos objetivos, é possível notar que um desses se constitui em estreitar os laços da universidade com as escolas de ensino médio por meio de atividades de estágio e de iniciação científica júnior, mas não, necessariamente, para trazer contribuições para os indivíduos específicos.

De maneira geral, os objetivos do PPC do curso de Licenciatura em Física têm como essência uma intencionalidade mais conteudista do que voltada para a formação ampla e múltipla de professores e menos ainda para uma EDH. De acordo com o documento, pode-se perceber que o perfil do curso tende a formar um profissional capaz de promover a disseminação do ensino a distância por todo o país; fomentar atividades de divulgação científica; formar mão-de-obra qualificada para atuar em museus de ciências; entre outros.

Com relação ao perfil do candidato que o curso pretende formar, fica claro que o físico, seja qual for sua área de atuação, deve ser um profissional que, apoiado em conhecimentos sólidos e atualizados em Física, deve ser capaz de abordar e tratar problemas novos e tradicionais e deve estar sempre preocupado em buscar novas formas do saber e do fazer científico ou tecnológico. Em todas suas atividades, a atitude de investigação deve estar sempre presente, embora associada a diferentes formas e objetivos de trabalho. Contudo, em nenhuma parte o documento expõe a importância de uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados, da forma como evidencia Candau (2012).

Essa perspectiva de educação na formação de professores supõe potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e se encontram dominados, excluídos ou silenciados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. Contudo, conceitos como empoderamento, que tem duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas, a educação em Direitos Humanos não é abarcada ao longo desse documento.

## **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE QUÍMICA – LICENCIATURA**

Ao analisar o PPC do curso de química licenciatura foi possível identificar a presença de alguns elementos de uma EDH, ainda que de forma escassa e implícita. Um primeiro tópico que chamou atenção no PPC é que há na grade curricular do curso uma disciplina de Diversidade e Inclusão com ementa relacionada com o tema de Direitos Humanos, como: Exclusão Social: As noções de Discriminação, Preconceito e Estereótipos. Inclusão Social: Valores, Democracia e Direitos Humanos. A dialética inclusão/exclusão nas dimensões de raça-etnia, classe / condição social, gênero e aspecto físico.

Além desta disciplina, há ainda uma segunda, Diversidade e Inclusão II, que tem como foco discutir as concepções de integração e inclusão; analisar a legislação pertinente à educação a portadores de necessidades educacionais especiais; conhecer os diversos tipos de necessidades especiais. E ainda como disciplina obrigatória o ensino de Libras, com o objetivo de habilitar os alunos a se comunicarem utilizando a linguagem de sinais. A Libras foi inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, pelo decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Outro ponto importante encontrado no documento do curso de química trata-se de uma tabela que contém as disciplinas que têm como objetivo central a necessidade de investir na formação da consciência do futuro profissional quanto a sua responsabilidade por acolher a pessoa em sua inteireza, independentemente de ter alguma deficiência ou não. Além disso, o documento retrata também que a universidade em questão tem tentado se manter engajada na formação desta consciência relacionada com a inclusão escolar e por isso realizou em novembro de 2013 o primeiro Seminário de Inclusão e em outubro de 2014 o segundo seminário de inclusão. O documento ressalta ainda a necessidade de o estudante, futuro licenciado estar consciente também de atuar de maneira proativa em defesa dos direitos de todos os cidadãos.

Quanto ao perfil do curso e a justificativa, de acordo com o documento, nenhum se baseia em uma Educação em Direitos Humanos, mas, sim, em conceitos mais abstratos como formar profissionais que se dedicam à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, software, ou outros meios de comunicação.

Entretanto, nos objetivos dos cursos constam alguns tópicos que se referem a uma educação baseada em Direitos Humanos, como por exemplo, oferecer ao licenciando uma visão humanística que o ajudará na resolução de problemas frente às necessidades que serão encontradas no decorrer de sua profissão como docente; Formar professores de Química conscientes da sua cidadania, aptos a lidar com o desafio de uma vivência não excludente; lidar com os desafios da educação ambiental, sendo capazes de fazer adequações do conteúdo curricular aos interesses da comunidade.

Um ponto que cabe ressaltar referente ao documento é que, esse ressalta a importância da formação do profissional professor de química não poder se reduzir à soma de conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas, mas, que deva transcender a mera formação técnica. Com isto pode-se observar um foco mais na tentativa de formar o educador capaz de sintetizar os saberes universais para compreender os sujeitos por ele atendidos, ou seja, entender suas crenças, valores, representações, expressões simbólicas, linguagens, formas de relações entre grupos humanos e diversidades socioculturais.

## **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA**

Através da análise do PPC do curso de ciências biológicas foi possível perceber que este é o documento que melhor e mais retrata, mesmo que de forma indireta, uma EDH, nesse sentido, não se faz inferências ao PPC do curso no quadro que sintetiza os principais pontos encontrados nos documentos. No segmento do projeto que retrata o perfil do curso encontra-se um trecho que diz que esse curso “[...] Trata-se de um curso que disponibiliza aos seus discentes a oportunidade de uma ampla formação articulada com os problemas atuais da sociedade, tornando-os

aptos a responder aos seus anseios com competência e qualidade.” (PPCCB, pág. 07, 2017). Nesse contexto é possível perceber que além de estar voltado para uma formação docente de qualidade, o curso também visa relacionar essa formação com problemas atuais e sociais articulando essa formação de professor com a realidade de cada um deles.

Ainda no perfil do curso, agora de maneira explícita, o documento ressalta que questões da antinomia inclusão/exclusão e os direitos humanos são discutidas com os licenciados, permitindo-lhes uma aproximação desta realidade eloquente presente nas escolas brasileiras, sendo esses temas trabalhados nas disciplinas de Diversidade e Inclusão I e II, bem como em seminários promovidos pela Pró-Reitoria de Graduação e Diretoria de Assistência Estudantil da UNIFEI.

De acordo com os objetivos do curso, deve-se estabelecer uma visão crítica sobre as bases teóricas e práticas que propiciam a formação da identidade profissional do discente, tornando-o um agente politicamente preparado para atuar na transformação social em que se encontra inserido. Quando um professor é preparado para atuar dentro dessa perspectiva nas escolas em que irá atuar, ele promove em seus alunos também essa visão de ser um agente de direitos sociais. Silva (2003, p. 286-287) indica que os direitos sociais são prestações positivas realizadas pelo Estado direta ou indiretamente, “[...] enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais.”

Ao relatar o perfil do discente graduando em Ciências Biológicas o documento ressalta que o curso se destina a formar profissionais que detenham os conteúdos curriculares e sejam conscientes da sua responsabilidade como educadores, capazes de intervir no processo de aprendizagem de seus alunos, valorizando as diferentes formas de aprender dos alunos, além de respeitar sua diversidade cultural.

Além disso, traz algumas características que podem ser desdobradas em competências mais específicas, que expressam os resultados a serem buscados pelos graduandos em Ciências Biológicas, sendo algumas delas, relacionadas a uma EDH:

- Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;

- Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade;
- Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos.

Ao se analisar a seção de métodos de avaliação do PPC do curso de Ciências Biológicas é possível identificar elementos de uma EDH. Nessa seção é evidenciado que deve-se primar pela autonomia do educando, identificando nesse processo o papel a ser assumido pelo mesmo, que não deve ser passivamente compreendido ou até mesmo encarado enquanto punição, mas sim um momento dialético, no qual conhecimentos e habilidades são avaliadas com o objetivo de propor estratégias que auxiliem o educando em seu processo de amadurecimento intelectual e profissional.

Ao analisar esse documento foi possível notar que está licenciatura, ao desenvolver a escrita de seu PPC foi aquela que mais se preocupou com as questões relacionada a uma EDH levando em consideração diversos pontos importantes para o currículo formativo de professores, como o compromisso com o avanço científico e tecnológico associado ao bem estar social, respeito aos direitos humanos, à qualidade de vida e ao equilíbrio ecológico, compromisso com a superação das desigualdades sociais

## **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE MATEMÁTICA – LICENCIATURA**

Ao analisar o PPC do curso de licenciatura em matemática não foi possível encontrar elementos de Educação em Direitos Humanos (EDH) em nenhuma parte do documento, pelo menos não de forma explícita. Ao ler o documento pode-se ter uma concepção de que este curso está mais voltado para a formação de profissionais qualificados, tendo seus princípios baseados na especialização dos egressos e na participação por parte desses em grupos de pesquisa e projetos de extensão ligados ao curso.

O perfil do curso, a visão e missão, de acordo com o documento, não abordam em nenhum momento uma formação para vida e atuação desse futuro

professor, baseando-se apenas em ampliar os espaços para a formação inicial do futuro professor de matemática e possibilitando a formação continuada de professores que participam de programas e projetos, em parceria com a Superintendência Regional de Itajubá e com a Secretaria estadual de educação.

A todo momento é ressaltado no texto que o curso de Matemática Licenciatura tem como principal objetivo a formação de professores de Matemática para atuar no magistério da Educação Básica e no nível superior, dotados de conhecimento teórico-metodológico. No objetivo geral, que tem um perfil mais amplo, é retratado que esses profissionais serão também preparados para o exercício da cidadania consciente.

Além disso, o PPC também ressalta que o curso de Matemática Licenciatura da Unifei objetiva munir o profissional de qualidades como raciocínio lógico, postura crítica e ética diante da interação da Matemática com as ciências afins. E acrescenta aos objetivos do curso estabelecer uma visão crítica sobre as bases teóricas e práticas que propiciam a formação da identidade profissional do discente, tornando-o um agente politicamente preparado para atuar na transformação social em que se encontra inserido.

No segmento do PPC que trata sobre o perfil do egresso conta que esse deva ter uma formação de educador que valorize tanto a Matemática como as dimensões mais amplas do ser humano. Entretanto, tem como eixo norteador o fato de que este egresso deve buscar o seu desenvolvimento profissional, a partir da prática de formação continuada e empreendedora de inovações na sua área de atuação, apresentando habilidade de comunicação oral e escrita é o que fica mais evidente.

Dentro dessa perspectiva o documento ressalta que seus discentes devam desenvolver diversas competências e habilidades, dentre elas, as que mais se aproximam de uma EDH, seria:

- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- Compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

- Trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica, dentre outros.

Em relação aos outros tópicos trabalhados estes se referem com maior especificidade ao conhecimento específico de Matemática. Espera-se que o licenciando esteja apto a estabelecer relações entre os aspectos formais e intuitivos em suas aulas; propor situações que incentivem seus alunos a formular conjecturas e generalizações; entre outros

Ao realizar a análise dos PPC do curso de licenciatura em CN e matemática da referida universidade pública brasileira pôde-se perceber que os indícios de uma EDH presentes no mesmo ainda são insuficientes para uma educação em direitos humanos.

Se levarmos em consideração o fato de que, segundo destaca Zluhan e Raitz (2014) a escola constitui-se como uma das mais importantes organizações sociais que constrói, por meio das relações que se estabelecem no seu interior, inúmeros princípios concernentes a uma sociedade mais justa e igualitária, torna-se dessa forma indispensável repensar na elaboração desses documentos, buscando a formação de um professor de ciências e matemática como agente sócio cultural e político. Procurar tentar articular de forma mais sólida uma educação que vá além dos conhecimentos específicos, mas de acordo com Finkler e Negreiros (2018) seja um processo que envolva cada sujeito na construção sociocultural de sua personalidade moral. Tratando-se de um processo destinado a dar forma à própria identidade do professor, e por isso mesmo, processo de construção de uma personalidade moral.

Ainda consoante aos autores:

A dita “formação profissional” tem sido a tônica da universidade contemporânea que atribui à educação moral e cultural menor valor, negligenciando assim o caráter humano daqueles que serão os responsáveis por atender os anseios de uma população, também cada vez mais negligenciada. E que justamente por permanecer desassistida em sua humanidade, frustra-se ao receber técnica sem solidariedade, atendimento sem empatia, tratamento sem cuidado. (Finkler e Negreiros, 2018, pg. 38)

Defende-se nesse trabalho que buscar respostas e estratégias que possam garantir uma convivência permeada pelos valores de respeito, diálogo e tolerância se faz fundamental no processo de formação de professores. E levando em

consideração que a relação entre prática dos professores-formadores na licenciatura e na formação/prática docente de seus estudantes se estabelece à medida que estes desempenham, ao longo da formação inicial desses professores, uma função muito parecida com aquela que os futuros professores vão realizar no exercício da profissão. Cabe então refletir sobre quais tem sido essas práticas e se a elementos de uma EDH nessas práticas que configurariam elementos da EDH no currículo vivido.

Para isso realizou-se então entrevistas semiestruturadas com nove professores-formadores, sendo que quatro desses nove desempenhavam também a função de coordenadores de curso. Depois de realizar todas as entrevistas e transcrevê-las, deu-se início à fase das análises das mesmas. Desse modo, partiu-se para o trabalho de reflexão e classificação das falas desses sujeitos de pesquisa, conforme segue o item a seguir

Ademais, cabe ressaltar um aspecto comum nos PPC. As disciplinas de Diversidade e Inclusão I e II e ainda a disciplina de Libras, inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores pelo decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, são componentes obrigatórios dos quatro cursos de licenciaturas analisados. Entretanto, ao verificar os documentos encontra-se uma falha na atualização destes, onde alguns deles nem apresenta as disciplinas, que se tornaram obrigatórias desde 2013 na referida universidade, na grade curricular do curso.

E ainda, salienta-se que a universidade não possui um projeto ou documento institucional que tem o objetivo de guiar a produção dos PPC dos cursos. Cada PPC é produzido pelo coordenador dos cursos, com vistas no objetivo, visão e obrigatoriedades de cada um.

## **PROFESSORES E COORDENADORES: A voz do professor-formador**

Nesta etapa, definiu-se os temas mais recorrentes nas falas dos entrevistados para se ter um direcionamento para a construção de descritores. As análises realizadas sobre as entrevistas serão apresentadas na interlocução com os referencias até aqui expostos, partindo da necessidade de pensar a formação de professores na esfera política, ética, na conscientização de seu próprio papel social, além de traçar, de forma, às vezes implícita, as questões de autonomia docente e do fazer pedagógico dos alunos que estão sendo formados. Assim, percebe-se que as análises, a partir dessas discussões, enriquecem os documentos e as vozes dos professores que problematizam e aprofundam a temática de seu trabalho.

As entrevistas foram gravadas para que os dados fossem coletados com bastante atenção e cuidado, mantendo a fidelidade das informações. Os nomes dos entrevistados bem como as informações pessoais foram mantidos em sigilo, por isso atribuímos um código para cada um deles. Os/as professores/as entrevistados/as são professores/as adjuntos/as, concursados/as e atuantes nos cursos de Ciências Biológicas (C1, P1), Física (C2, P2), Matemática (C3, P3) e Química (C4, P4) e P5 - professor atuante em todas as licenciaturas oferecidas. Os mesmos apresentam vínculo com a instituição de ensino como docentes ou como coordenadores de curso, ou nas duas funções concomitantes. As respostas analisadas consubstanciam análises aos teóricos escolhidos e vinculam força histórica, educativa e social sobre a formação de professores, através das licenciaturas.

As entrevistas realizadas partiram de um roteiro pré-estabelecido, podendo esse ser seguido ou não, por se tratar da entrevista semiestruturada. O roteiro (Apêndice A), dispõe de duas dimensões. Uma primeira dimensão teórico-conceitual, onde foram elaboradas questões que levam em conta a percepção dos professores acerca da importância a Educação em Direitos Humanos (EDH) na formação de professores, se eles percebem ou não elementos dessa educação nos cursos em que atuam e ainda, levando-os para refletir sobre sua formação acadêmica, considerando se eles tiveram ou não uma EDH.

A segunda dimensão, com um viés didático-pedagógico, buscou identificar se há nas práticas declaradas e/ou concepções desses professores e, no currículo, por

consequente, elementos de uma EDH. Nessa concepção, buscou-se trabalhar nessa dimensão questões a respeito de quais seriam os valores que guiarão a ação desse professor enquanto professor-formador. Se, segundo o olhar de cada uma haveria ou não espaços para essa educação nas disciplinas em que eles atuam e ainda se eles percebiam esses elementos de EDH. Para encerrar essa dimensão foram elaborados casos hipotéticos de situações curriculares conflituosas de sala de aula para que os professores pudessem expor como, possivelmente, agiriam em determinadas situações.

Optou-se por realizar a análise por questão para facilitar a identificação das respostas obtidas. Assim, as respostas, após serem transcritas, foram analisadas e condensadas em um quadro (Apêndice 2), a fim de suscitar as partes mais relevantes de cada resposta.

## **Dimensão Teórico-Conceitual**

### **EDH: entre o dever e o ser na formação**

Um primeiro descritor encontrado, logo na primeira questão proposta, através da análise das entrevistas dos docentes-formadores, trata-se da forma como esses docentes ligam a EDH à sua prática declarada, às suas ações cotidianas, mas sem explicitar como isso se dá. Entende-se que a maioria dos entrevistados compreende a importância da temática, indicando a importância da EDH, sem, entretanto, apontar alguma alternativa curricular de como inseri-la em suas ações como docente. É imprescindível ressaltar que todos relataram haver uma dificuldade de trabalho na questão da EDH devido à própria falta de formação, inicial ou continuada, a respeito do tema conforme coloca os sujeitos de pesquisa P4 e P3, quando questionados acerca da importância da EDH:

*P3: “Certamente entendo que seja importante...sem nenhuma dúvida... é que a única coisa que eu fico bastante preocupado...é que não há uma formação prévia em relação aos formadores...né...dos futuros professores... eu nunca tive nada durante a minha formação a respeito do tema [...]”*

*P4: “eu acredito que que/se para além de ser importante essa formação em educação... para o trabalho com os direitos humanos é algo fundamental e que infelizmente os processos formativos carecem/ainda... são muito pouco ativos nesse sentido... é algo interessante de se pautar... eu tive a minha formação em licenciatura*

*e não foi há muito tempo... eu me formei professora da graduação no início dos anos dois mil...e havia um total silenciamento em relação a essas questões [...]"*

Mesmo mostrando uma carência a respeito de suas formações, os professores levantaram ainda pontos importantes acerca da importância da EDH, como:

*P5: "Com certeza... Deveria ser um elemento norteador dos projetos pedagógicos que definem as ações de cada disciplina, de cada professor, do seu planejamento, etc... deveriam estar garantidos nos projetos pedagógicos... Exatamente porque quando a gente consegue uma formação profissional, a gente consegue, no seu bojo, os valores que vão permear essa formação.... E valores que serão importantes serem garantidos e considerados no exercício profissional..."*

Percebe-se na fala desse sujeito uma preocupação com a necessidade de haver bases sólidas nos documentos dos cursos de formação de professores a respeito do tema, da mesma forma que evidencia Zluhan e Haitz (2014), que ressaltam a necessidade de a escola e seus atores de pensar sobre essa realidade social repleta de fragilidades, que precisam ser expostas e refletidas, a fim de que se possam implantar projetos e programas que permitam visualizar para além da geografia individual. Entretanto, além de ver considerações nessa primeira questão relativa a importância da EDH, foi possível perceber, em algumas respostas, uma certa confusão no que se refere a DH e EDH. Dentro dessa concepção percebe-se que há uma necessidade de esclarecimento acerca do assunto para que ocorra uma frutífera inserção dessa temática nos currículos de formação docente.

*C2: "No contexto atual, considero importante para qualquer cidadão..., mas no caso da formação de professores essa questão se torna ainda mais importante porque ele lida com questões tão complexas no seu cotidiano docente e também é responsável pela formação de muitos jovens..."*

*C3: "eu acho que é importante... mas eu não percebo se ela existe...[...] porque eu acho que nós não temos uma disciplina realmente voltada pra isso... e eu não conheço as ementas de todas as disciplinas...as de educação...as de ensino em ciências... então eu não sei exatamente se a gente têm essas disciplinas...se a gente têm conteúdo sobre os direitos humanos em todas as disciplinas...mas eu acho que isso é abordado...pelo menos nas minhas disciplinas...né...o tema sempre aparece de vez em quando...mas é bastante raro...a abordagem[...]"*

Pode-se perceber na fala dos coordenadores de curso C2 e C3 que há um desentendimento no que se refere a EDH e inclusive se há ou não disciplinas voltadas para essas questões. Nesse caso, como em tantos outros análogos, a fala dos coordenadores, no cotidiano universitário, mostrou tanto a fragilidade da adesão aos ideais como a frequente presença de condutas absolutamente contraditórias com os valores públicos da educação. Entretanto, a fala do P1, demonstrou uma sensibilidade ao que refere a EDH:

*P1: “[...] então se a nossa matéria prima enquanto profissionais é o trabalho com o ser humano, questões como de direitos humanos...elas deveriam estar no embasamento...na BASE desse processo formativo...só que infelizmente não é o que ocorre... eu não tive essa formação e nós AINDA...mesmo hoje...né... ano dois mil e dezenove...nós ainda estamos patinando nesse sentido...nós temos professores formadores de professores que têm uma certa sensibilidade para essa temática, compreendem a sua importância e tentam atuar de forma isolada...no sentido de garantir isso para os professores em formação...mas não há ainda um direcionamento oficial [...]”.*

É possível evidenciar na fala do entrevistado P1 que este possui uma certa sensibilidade no que se refere a EDH. E ainda que há uma certa percepção no que tange a pequenas medidas dentro da instituição, mas fica claro que ainda se tratam de pequenas ações. Que ainda não há um diálogo entre a EDH e os documentos oficiais para a formação de professores conforme segue:

*P1: “[...] nós temos a resolução número dois...de dois mil e quinze...que indica nos seus eixos formativos, para os em formação, uma ATENÇÃO especial a questão dos direitos humanos...uma formação...né...para educação em direitos humanos...NO ENTANTO...quando essa, como a maioria das normativas que vêm de cima pra baixo...quando elas chegam aqui na universidade...elas encontram uma resistência que não está somente relacionada a uma questão de má vontade...morosidade...e sim/encontra uma dificuldade na própria formação dos professores que aqui estão...que não se sentem preparados pra trabalhar nesse sentido...né [...]”.*

Fica evidente na fala de P1 que por mais que haja resquícios de EDH em pequenas ações dos professores-formadores, esses professores ainda encontram muitas resistências para se trabalhar com o tema, seja por falta de formação ou até mesmo por resistência da própria universidade. Em concordância com Candau e Sacavino (2013), a Educação em Direitos Humanos não pode ser reduzida à introdução de alguns conteúdos nos diferentes âmbitos educativos. Mas, trata-se de criar ambientes em que os Direitos Humanos impregnem todas as relações e

componentes educativos e para isso o professor-formador tem que estar envolvido com tema.

Dentro dessa perspectiva, optou-se por questionar os entrevistados quanto a sua percepção se há ou não, nos cursos em que eles atuam, elementos ou espaços para EDH.

### **Característica da EDH: uma disciplina específica**

Ao fazer essa pergunta aos sujeitos de pesquisa foi possível se ter várias respostas dos entrevistados. Nota-se que esses elementos são identificados pelos professores-formadores, seja de forma genérica, disciplinar ou especulativa. Obteve-se respostas positivas a perguntas do professor atuante em todas as disciplinas, segundo ele

*P5: “[...] PRINCIPALMENTE com respeito a DIVERSIDADE, respeito os direitos que existem... [...] é fundamental pro professor...se ele não tiver pelo menos conhecimento do que que são os direitos humanos, porque que eles existem...e como é que ele foi incorporado na nossa legislação...ele não vai saber lidar com essa diversidade em sala de aula”*

*“[...]...o professor tem que ter isso na sua formação pra lidar com essa diversidade que ele vai encontrar na sala”*

Pode-se perceber na fala deste professor, que vem atuando em todas as quatro licenciaturas, com disciplinas pedagógicas, que mesmo de forma genérica, ele nota esses indícios de uma EDH. Contudo, da mesma forma que explicam Candau e Sacavino (2013), ocorre uma contradição entre a proclamação contínua dos Direitos Humanos e a experiência cotidiana de cada um/a de nós. Não basta falar e ensinar sobre os DH, é necessário que esses direitos sejam forjados junto aos indivíduos para que, segundo as autoras supracitadas, haja uma cultura de DH inserida no cotidiano dos estudantes.

Pode-se perceber na fala de alguns professores que, para eles, esses espaços de EDH são mais abertos e mais frequentes em algumas disciplinas específicas:

*P1: “sim, há espaço... eu atuo basicamente nas disciplinas de práticas de ensino, estágio supervisionado, instrumentação para o ensino...né...tem uma disciplina na graduação em ciências biológicas que é de educação ambiental e práticas pedagógicas...então nesses contextos...eu consigo de forma MUITO inclusive....é/é adequada e tranquila...inserir conteúdos que façam com que os estudantes possam ser atentos...estar atentos... ou estarem demandando leituras*

*que subsidiem reflexões sobre educação em direitos humanos...mas é uma iniciativa minha [...]"*

*P3: "Eu percebo a presença da educação em direitos humanos em cursos de licenciatura por meio... é... aonde que eu percebo isso... Em algumas disciplinas específicas que algumas licenciaturas têm, por exemplo, de educação em direitos humanos, acho que tem em Diversidade e inclusão... a disciplina especificamente ligada à educação em direitos humanos [...]"*

*C1: "sim...só que...é aquilo que eu falei...aonde eu percebo elemento de educação em direitos humanos no curso de licenciatura em física é em disciplinas específicas nesse assunto..."*

Ao analisar a fala desses professores indaga-se: Dependendo da disciplina a EDH mostra-se mais clara e fácil de se trabalhar? Entende-se a fala desses professores como um equívoco conceitual, onde é notável que poucos percebem ou relacionam a EDH com valores, não conseguindo dessa forma ver espaços nos cursos em que atuam para essa formação.

Assim, uma primeira dificuldade que se pode apresentar é a existência de um pensamento mais conservador, com tabus bastante consolidados no que se refere à exclusividade ou dever de uma única disciplina trabalhar com esse tema. De acordo com Oliveira e Queiroz (2017), uma disciplina que tenta dialogar sobre determinados temas enfrenta dificuldades em relação a apresentar formas de pensar sobre o mundo diferentes daquelas que estão consolidadas pela relação familiar dos estudantes colaboradores, por seus ciclos de amigos, etc. Contudo, faz-se necessário não disciplinar a EDH, mas, sim trabalhar de maneira com que haja espaços para essa educação transformadora em todos os momentos da formação de um professor como agentes socioculturais e políticos num currículo na perspectiva crítica e emancipatória.

Defende-se nesse trabalho que, para além de uma disciplina específica, a EDH está na execução, na ação cotidiana docente e conforme destacam Candau e Sacavino (2013), necessita ser planejada como uma temática interdisciplinar e transversal em seus currículos formativos. É nesse sentido que entendemos a afirmação de Sacristán (1996, p.37), em seu estudo sobre escolarização e cultura: As mudanças culturais chegam às escolas através dos currículos, mas apenas na medida em que se plasman em práticas concretas".

Para tanto, frisa-se a necessidade de estudos e pesquisas sobre a temática no que se refere ao professor-formador. De acordo com C4, é possível notar que há uma necessidade de intensificar estudos e leituras acerca do tema:

*C4: “[...] eu acho que falta a gente ter estudos sobre o tema aqui na universidade... É... a gente... da área de educação aqui dentro...por ser uma universidade muito mais focada nas engenharias do que nos cursos de licenciaturas...nós somos um número muito pequeno... estamos TODOS EXTREMAMENTE SOBRECARRREGADOS...:então falta um curso? falta...mas falta TEMPO pra gente LER sobre, se organizar pra pensar nisso, como é que a gente coloca isso... nos nossos PPCs...como é que a gente faz isso REALMENTE acontece...né...então é muito difícil pra gente também...são muitas demandas... né?”*

Fica evidente na fala deste coordenador que alguns pontos são apresentados como incomunicáveis, ou seja, temas que não estão abertos ao diálogo. Devido às demandas estarem altas para esses professores, as dificuldades apresentam um desafio de superação e o caminho para a superação desta dificuldade seria promover momentos de estudos e capacitação desses professores-formadores. É significativo enfatizar que seria ímpar poder construir espaços formativos que reunissem os professores-formadores. Entretanto, de acordo com o exposto, isto não se faz viável, em um primeiro momento, pela via institucional. Nesse sentido, o trabalho de formação em Direitos Humanos, partindo de uma vontade pessoal torna-se fundamental.

Retomando as concepções de Rockwell e Mercado (1988), entende-se que alguns dos elementos da prática docente mostram uma continuidade histórica muito grande; se tratando do caso de todas aquelas práticas que se herdaram, quase de maneira inconsciente da observação, desde cedo dos próprios professores, no cerne desta questão que se torna indispensável ao professor-formador buscar sempre trabalhar em sala de aula a partir de uma EDH.

### **A ausência da EDH na formação**

Quando essa pergunta foi feita aos professores-formadores, dos nove, apenas dois afirmaram ter usufruído de uma EDH na sua formação inicial e apenas um dos outros sete disse ter se aproximado da temática ao longo de sua formação continuada, conforme segue:

P1: “não...a educação em direitos humanos está presente na minha formação já tardiamente...ela aparece tardiamente na minha formação...porque quando eu fiz graduação eu não tive acesso a nenhum tipo de discussão sobre essas questões...[...] eu fui começar a ter contato com essas questões...mas é importante ressaltar que não contava com esse nome...não havia explicitação dessa/deste nome...deste termo educação em direitos humanos...mas eu caracterizo uma educação em direitos humanos no mestrado [...]”

P2: “eu não tive do ponto de vista mais formal...NADA...nenhum tópico...nenhuma disciplina... é nada associado a essa temática [...]”

P3: “[...]a minha formação... sim, não era dito que era educação em direitos humanos, mas os livros indicados, as discussões que tínhamos, né?! A preocupação em diminuir a desigualdade social via uma educação democrática; eram elementos da educação em direitos humanos que estavam ali, postos.”

P4: “em nenhum momento...explícita em direitos humanos... não...com certeza não [...]”

P5: “eu tive porque minha formação foi em psicologia e a gente, durante/todos os cursos de psicologia tem uma disciplina tratada de psicologia e direitos humanos... eu estudei bastantes questões de direitos humanos quando eu estudei saúde mental[...]”

C1: “nunca foi um tema trabalhado... porque eu trabalhei, eu fiz minha formação na área de zoologia e eu fiquei quase quatorze anos estudando...insetos [...]”

C2: “não...eu tive muito mais que lidar com isso do que ter discussões específicas sobre isso...na graduação...com certeza não...é/é porque...primeiro porque eu acho que essas questões ainda não eram datadas como importantes [...]”

C3: “na minha formação de graduação acho que nem previa isso eu/eu fiz graduação na época que ainda tinha educação moral e cívica pra você ter uma ideia [...]”

C4: “Certamente não. Meu conhecimento sobre direitos humanos é bem superficial, pautado em leituras não de leis propriamente ditas, mas de reportagens ou alguns artigos do campo da educação que vez ou outra trazem essa questão em foco. Não tive em nenhuma disciplina ou mesmo atividade extracurricular acesso a esse tema durante minha formação, seja na graduação ou pós-graduação. Não me sinto muito distante dos meus alunos nesse sentido.”

Refletindo sobre as colocações feitas pelos sujeitos de pesquisa, evidenciou-se que em sua formação inicial, os licenciandos se debruçam no estudo de conteúdos das ciências da educação, da disciplina que vão ensinar, das políticas públicas, dos objetivos e métodos de ensino, etc. Esses conteúdos estão formal e explicitamente presentes no currículo dos cursos e contribuem para a constituição

dos saberes de formação profissional, dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, de acordo com Tardif (2007). Contudo, as concepções pedagógicas dos docentes-formadores também contribuem para esse processo, uma vez que esses professores têm seus próprios saberes que são mobilizados e expressos durante suas aulas. Assim, ao tratar dos conteúdos programados nas disciplinas, eles utilizam sua base de conhecimento e, com isso, os saberes que constituíram, numa concepção ampliada de currículo.

Se pensarmos que dos nove entrevistados, apenas dois tiveram em sua formação um contato com a temática em EDH, como esperar que esses professores trabalhem em suas disciplinas esse tema? Entende-se que diferente de considerar o ensino somente uma transmissão de informações, esses professores-formadores, para além do difícil e demorado ensino de ações e habilidades, careçam de considerar a possibilidade do ensino de princípios de conduta fundada em valores públicos essenciais. Isto supõe, por parte dos agentes de ensino, uma ação ética e coletiva em relação a esses princípios — ou seja, um tipo de formação contínua que permita a construção da coerência institucional do coletivo escolar com relação a valores vinculados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos (Carvalho, 2002).

Uma fala que despertou muita reflexão é a colocada por C4: “[...] *não me sinto muito distante dos meus alunos nesse sentido.*” Pode-se perceber através da fala desse coordenador que ele sente que está formando seus alunos, futuros professores, da mesma forma que foi formado: Sem um contato direto com a importante da EDH, que visa potencializar o desenvolver desse professor em uma sala de aula, em uma escola, em um aluno, enfim... na sua profissão. Mujica (2001, p. 5), do Instituto Peruano de Educação em Direitos Humanos e a Paz (IPEDEHP), afirma que

[...] educar em direitos humanos e democracia é um processo intencional orientado ao desenvolvimento integral das pessoas e à construção de formas de convivência centradas no respeito e na prática dos direitos humanos e de valores democráticos. MUJICA (2001, p. 5)

Ao voltar o nosso olhar para a primeira dimensão teórico-conceitual a respeito dos discursos dos professores-formadores, percebe-se que os entrevistados notam uma importância no que tange a EDH. Além de perceber importância no tema eles ressaltam que, mesmo sem haver formação para, identificam nos cursos em que

trabalham indícios do dessa vertente, justamente por verem como inquestionável sua importância.

A inexistente formação em relação a EDH não a impossibilita, mas apenas diminui, estreita os caminhos que esta poderia percorrer dentro dos cursos de formação de professores. Justamente por se encontrar de maneira muito silenciada na formação de professores, esses ainda apresentam conceitos muito confusos e genéricos relacionados ao tema, empregando a disciplinas específicas a “obrigatoriedade” de se trabalhar no que se refere ao tema.

## **Dimensão Didático-Pedagógico**

### **Saberes e concepções docentes**

Neste descritor, através da análise das entrevistas, foi possível constatar uma insegurança por parte dos professores para respondê-la. Talvez por nunca terem parado para pensar sobre qual seria os valores que estariam guiando sua prática docente para a formação de outros docentes. Isto pode ser percebido na seguinte fala:

*C4: “Nossa, falar de valores é tão difícil... Acho que eu nunca parei para pensar sobre isso na minha formação docente ou mesmo na minha ação profissional. Comprometimento talvez seja algo que norteou minha formação docente. Eu estava comprometida com a docência e com a educação desde a graduação. E talvez respeito seja um bom norte para o que eu faço hoje. Respeito ao aluno, sua história e suas necessidades. Respeito ao curso, a seu objetivo e ao papel de cada disciplina.”*

O objetivo de levar essa questão para os sujeitos de pesquisa era justamente relacionar princípios para além da formação acadêmica de cada um, buscando aspectos da individualidade de cada um enquanto ser humano. Já que a maioria relatou não ter uma formação baseada em EDH, buscou-se então vislumbrar fora do meio acadêmico quais valores constituem esses sujeitos.

Na fala declarada pelo sujeito C4 é possível perceber que mesmo sem ter pensado nisso antes, valores como respeito e comprometimento sempre estiveram envolvidos em sua ação docente. Outros professores ressaltaram princípios, valores que permeia suas aulas e que utilizam na tentativa de buscar uma sala de aula mais justa, conforme seguem as falas:

P5: *“eu acho que os meus valores são os valores de abertura pra diversidade...de abertura com uma ideia de que a universidade é pra todos...que todas as pessoas têm que ter acesso à EDUCAÇÃO [...]”*

P4: *“[...] eu acredito que do ponto de vista da justiça...da igualdade, é... Procuro refletir isso nas minhas ações e enquanto docentes que serão...é os futuros formadores...você colocou uma coisa muito importante que de fato a gente acaba incorporando muitas características e repassando muito dessas características...: pra/pros alunos... pros futuros professores.”*

P3: *“[...]meu primeiro valor é considerar que o conhecimento é um direito de todos. E que o conhecimento pode ser emancipatório, no meu papel, o valor da liberdade, da emancipação como única possibilidade de tornar esse conhecimento trabalhado [...] valores como democraticidade, reflexibilidade, cooperação... São valores que permeiam realmente meu trabalho como professora.”*

C1: *“eu acho que o respeito, principalmente a diversidade...de IDEIAS... e de crenças... a ética...com certeza também.”*

Através das falas desses professores é possível notar que há uma tentativa de buscar uma formação de professores mais humanizada. Entretanto, outros professores demonstram opiniões contrárias:

C2: *“eu não fui formado tendo essas questões como base... eu posso dizer assim... os valores que eu SUPONHO que tive... eram muito ligados ao fato de que...pra ensinar física eu preciso saber física...e não preciso lidar com outras questões que não a física[...]”*

P4: *“[...] eu procuro formar meus alunos de tal modo que eles consigam enxergar a sala de aula como um espaço de reflexão...um espaço de diálogo com seus alunos...e/e tentar compreender que currículo DADO e tem uma origem...foi uma escolha de alguém...né...e que eu preciso também fazer minhas escolhas pra sala de aula...de tal forma a beneficiar da melhor forma possível esse alunado...agora voltando ao seu foco...né...de direitos humanos eu realmente nunca fiz um trabalho de forma direta pensando nisso”*

Pode-se perceber na fala destes professores um desentendimento acerca do que seriam valores e de quais os valores que estariam guiando sua ação enquanto professores-formadores. Evidenciam-se nessas falas a complexidade e a polissemia da Educação em Direitos Humanos na atualidade. Partindo da perspectiva, de acordo com o exposto por Candau e Sacavanino (2013), de formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente mais vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos, é insuficiente promover eventos e atividades esporádicas, ou se trabalhar de maneira isolada. Fundamental é ter entendimento acerca do tema e não dissociar nem contrapor estas ações, mas, pelo

contrário, concebê-las de modo inter-relacionado, construindo um aspecto a ser continuamente trabalhado.

### **Os saberes disciplinares: o exemplo**

Através deste descritor pode-se perceber por meio da fala de alguns professores uma real preocupação em haver ou criar espaços para a discussão desse tema. De acordo com P5, professor-formador que trabalha com as quatro licenciaturas, obteve-se uma resposta bastante relevante:

*P5: “a ideia é essa...ESPECIFICAMENTE em diversidade e inclusão...a ideia é que o professor tenha essa formação...eu só acho que ela sozinha não dá conta...mas eu me esforço para que os alunos PENSEM e o meu trabalho é um trabalho de desconstrução dessa ideia de que direitos humanos é coisa pá defender bandido...que é uma desvalorização... uma incompreensão e acho até que é um discurso MAQUIAVÉLICO [...]”*

Ancorados em Candau e Sacavino (2013), torna-se imprescindível na formação de educadores desenvolver processos que permitam articular diferentes dimensões-cognitiva, afetiva e sociopolítica- fundamentais para a educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar em Direitos Humanos. Conforme a fala do P5, ainda está muito presente entre a atual sociedade a representação de que a defesa dos Direitos Humanos está associada à “proteção de bandidos”. É necessário desconstruir esta visão para que se possa assumir a perspectiva de que os Direitos Humanos têm que ver com a afirmação da dignidade de todas as pessoas, com a defesa do estado de direito e a construção de estratégias de diálogo e negociação para a resolução pacífica dos conflitos inerentes à dinâmica social.

Contudo, faz-se necessário fazer um contraponto nesta questão. Ao realizar na dimensão teórico-conceitual um questionamento sobre espaços para uma formação em EDH nos cursos de licenciatura, os professores voltaram suas falas somente para uma disciplina específica, como se apenas uma fosse capaz de formar um professor com princípios voltados para EDH. Contudo, nesta pergunta, após refletiram, os professores apontam ações consubstanciadas em valores e falam do que fazer sem ter a clareza do que seria uma EDH.

*C3: “há nesse sentido...dos diálogos que a gente desenvolve e tal..., mas se eu falar pra você”*

C1: “[...] eu trabalho um pouquinho sobre respeito as crença...a diversidade de ideias, de crenças de religião...porque envolve a evolução...ai a gente trata isso/a gente entra em conflito um pouquinho...né...mas eu sempre procuro tentar entender que evolução é o cerne da biologia...e que querendo ou não como professores de ciência e biologia...independente das crianças...eles têm que ensinar...então...é...eu procuro respeitar [...]”

C2: “[...] eu acho a única forma de atuação que eu tenho dentro das minhas disciplinas pra ensinar a lidar com os direitos humanos...é lidando com os direitos humanos na forma da minha fala...de como eu lido com os alunos e as alunas...é de como eu... acho que nas minhas disciplinas eu acabei demonstrando de uma forma como eu acho que as pessoas devem agir com as outras pessoas... eu não sei se é ou isso não é uma questão de direitos humanos...mas é uma questão de respeito a individualidade alheia[...]

P4: “eu acredito que minha sala de aula é bastante democrática...né...bastante participativa e que procuro dar as orientações para que o meu/o meu professor...o professor que eu estou formando FAÇA isso também na sala de aula dele”

Fica evidenciado ao analisar a fala desses sujeitos que mesmo sem ter uma formação ou mesmo sem ter um conceito definido no que tange a EDH, suas ações são recheadas de valores que podem propiciar uma formação de professores baseada em princípios de DH. Deixando assim claro que os professores-formadores fazem ou buscam fazer uma EDH, mas sem identificar que isso tem ocorrido em suas aulas. Importa reporta-se ao currículo oculto, pois considera-se que as suposições em sala de aula não podem ser planejadas, pelo próprio fato de serem tácitas e incidentais. Dessa maneira, um tema importante ou um assunto de interesse fica sujeito a um acontecimento para vir à tona.

Quando nos referimos ao currículo, estamos enfatizando o movimento, as ações da instituição como instrumento para dar vida, sentido ao processo educativo. Essa contradição também foi encontrada na fala dos entrevistados. Sacristán (2013) elucida que

é preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares. Da mesma maneira, consideramos que tanto essas quanto seus conteúdos são o resultado de certas tradições que podem e devem ser revisadas e modificadas. A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultura e educacional, que as instituições de Educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado (SACRISTÁN, 2013, p. 23, 24).

Vemos que o currículo não se resume e não se esgota por ele mesmo, contradizendo o que é posto pela grade curricular que tem como prioridade, distribuir as disciplinas escolares numa sistematização entre obrigatoriedade imposta pelos vértices do próprio sistema de ensino. O currículo vai além e é nesses espaços, nestas pequenas brechas que a EDH pode se transversalizar dentro da formação de professores.

Carvalho (2006), salienta que a educação em direitos humanos possibilita que os homens tornem-se sujeitos ativos no processo de conhecimento, de maneira que não aceitem passivamente os conteúdos impostos, desta forma, quando um professor-formador atua em sala de aula sob uma perspectiva em EDH, mesmo que de maneira implícita, ele possibilita que os futuros professores questionem e reflitam criticamente sobre os conteúdos a partir da realidade sócio histórica e cultural em que estão inseridos. Assim, passam de expectadores e receptores das ações do Estado a atores ativos e participativos e, em consequência, agentes de transformação social.

Ao analisar a fala do sujeito P1, é possível também fazer algumas considerações:

*P1: “sim...há espaço e talvez há talvez da nossa parte uma carência de um planejamento mais voltado pra isso..., mas há espaço...há uma demanda pelos menos os estudantes da biologia...eles são muito abertos a essas discussões, eles se mostram sensíveis a essas discussões [...]”*

Ao analisar a fala do sujeito percebe-se que ele evidencia que há espaços para essa formação nas disciplinas que ele trabalha, mas que falta um planejamento acerca da temática. Isso mostra que se elaborar, planejar, cursos, ementas disciplinas e aulas baseadas em EDH propiciam um ambiente mais aberto a essas discussões. Ou seja, constrói-se coletivamente o currículo. Partindo dessas considerações e objetivando tornar realidade a educação em Direitos Humanos, propõe-se que se trabalhe para que ela ocupe um lugar central no ensino e na educação de formação de professor, planejando-a como uma temática interdisciplinar e transversal, fundamentada numa teoria educacional, na perspectiva emancipatória e crítica de currículo

## **Os saberes pedagógicos: a inclusão de questões sociais**

Ao analisar as respostas desta questão pode-se perceber que elas fortalecem ainda mais os pontos levantados na pergunta anterior. Torna-se importante destacar que quando se refere a pergunta com o termo “questões sociais” os professores-formadores evidenciam com facilidade onde isto se insere em suas aulas, sem se darem conta de que tais atuações pertencem a uma EDH.

*P5: “o tempo todo...eu acho que nas disciplinas em que eu trabalho... diversidade e inclusão um e dois...eu TENHO que trabalhar com questões sociais...então eu procuro...dar abertura para as diferentes visões [...]”*

*P2: “o tempo todo... não necessariamente em relação a ESSA temática que você tá trazendo...mas outras temáticas também amplas...que na medida do possível são tratadas com as limitações de formações específica que eu tenho...então...sempre...o tempo todo...praticamente em todas as aulas as coisas estão...os assuntos tratados estão imersos em coisas que envolvem o cotidiano dos alunos.”*

*P1: “consigo sim...as disciplinas de ensino que eu sou responsável...TODAS elas são permeadas por questões sociais...sobretudo...a principal atuação que se refere a minha formação inclusive nas questões relacionadas a meio ambiente [...]”*

*C3: “questões sociais sim...até pelas metodologias que a gente propõe... quanto você propõe pro aluno trabalhar com uma questão uma abordagem etnomatemática...é um respeito pela cultura...pelo local onde os alunos vivem...então...estudar sobre etnomatemática...requer já essa postura...então implicitamente...(lógico) que você tá trabalhando alguma coisa de direitos humanos...né[...]”*

A educação é processo fundamental para que o ser humano possa obter as condições mínimas de sobrevivência com dignidade em uma sociedade edificada na cultura de exclusão social. Neste sentido, trabalhar em sala de aula a partir de questões sociais possibilita ao futuro estudante todo esse aporte, buscando estratégias para uma organização social de convivência mais justa e pacífico. Ademais, a educação é uma ferramenta de emancipação dos indivíduos, na medida em que proporciona a retomada de valores como ética e justiça, aparentemente tão esquecidos, contudo, lembrado por alguns professores. (GORCZEVSKI, 2013).

## **Os saberes da docência: diálogo e autonomia**

Elaborou-se essa pergunta tomando por base a EDH como sendo concebida como uma ferramenta de emancipação dos indivíduos, na medida em que

proporciona a promoção de valores humanos muitas vezes esquecidos no atual contexto social, como a solidariedade e a fraternidade. Ademais, a educação reforça os direitos humanos e as liberdades fundamentais, auxiliando na tolerância entre os povos, para a constante paz social e dignidade humana no Estado Democrático. Diante do exposto, e analisando as respostas dos sujeitos de pesquisa acerca do questionamento levantado, foi possível constatar que esses professores-formadores tentam de alguma forma despertar a autonomia de seus alunos.

P5: *“eu acho que sim, porque eu tento abrir pra eles se manifestarem e ouço...e deixo que outros se coloquem também...então quando você abre para o diálogo...a ideia é autonomia de pensamento... MAS eu sempre abro pro debate...eu sempre acolho opiniões...mesmo que elas sejam DIVERSAS...e tento discutir isso com os alunos.”*

P4: *“eu acredito que sim... é justamente por isso...eu/eu procuro colocas as questões (sociais)...que é claro são as minhas escolhas...há outra forma da gente agir no mundo que não seja não seja as escolhas que a gente faz...[...] Mas na minha sala de aula eu realmente tenho procurado fazer com que o meu aluno desenvolva autonomia... por exemplo nos estágios, os planos de aula... o aluno precisa elaborar o plano de aula...mas a gente não deixa esse aluno abandonado....ele vai fazer/elaborar o plano de aula...mas ele vai estar em diálogo com o que eu vou trazer pra ele de contribuição[...].”*

P1: *“isso é umas das coisas que eu mais objetivo fazer...eu não posso garantir pra você...que eu consiga[...] mas sempre tenho me MOTIVADO...sempre atuado de maneira a trazer para os estudantes a importância de que eles tenham perspectivas autônomas de compreensão de tudo...inclusive o conhecimento que nós trabalhamos com eles...o conhecimento científico [...]”*

C4: *“Não penso muito nisso como um objetivo a ser cumprido, acaba acontecendo na disciplina. Acredito que sempre proporciono espaço para construção de pensamentos e práticas autônomas. Autonomia é algo fundamental na formação do professor. Ele será o construtor de sua própria prática e não apenas reproduzidor de modelos prontos.”*

C3: *“toda vez que a gente lê um texto, discute...eu não fico palestrando sobre o texto...eu peço que eles se COLOQUEM...eu em alguns momentos...dependendo do texto FAÇO tipo uma aula invertida...em que eu coloco/crio :um: documento no google drive... e a partir da leitura do texto...eles elaboram questões...respondem...então...eles direcionam a discussão do texto...LÓGICO eu vou com as palavras-chave para não ficar completamente perdido [...]”*

É importante ponderar sobre esse último tema, pois uma educação voltada para os direitos humanos está baseada em novos paradigmas, abandonando os conceitos de uma educação tradicional, voltada para a repetição e a memorização

de conhecimentos descontextualizados e pré-estabelecidos, mas sim voltados para garantir a autonomia desse futuro professor. A educação em direitos humanos, de acordo com Candau (2002), exige uma postura crítica, uma seleção de conteúdos e conhecimentos necessários ao educando, futuro professor, para que possa se posicionar frente aos problemas e situações cotidianas que se colocam à sua frente, adotando atitudes transformadoras. Uma perspectiva de currículo que visa a criticidade e a emancipação dos sujeitos.

Se considerarmos que os docentes-formadores criam espaços para construção de atitudes autônomas e baseadas em questões sociais, pode-se inferir assim, um conceito de intervenção pedagógica fundamentado nos estudos do cotidiano, que contribui para ampliar seu conceito quando traz a questão do fazer cotidiano como algo que mantém a situação dominante, mas que, por vezes, busca rompê-la. Nessa perspectiva e sabendo que a prática pedagógica é carregada de tensões, é possível entendê-las como oportunidades para transformar o que o cotidiano nos impõe. Assim, é no cotidiano que o professor tem espaço para constituir e se apropriar de novos saberes e a prática pedagógica é um dos meios para isso, um dos meios de buscar e despertar autonomia. Cabe ressaltar que é importante conhecer o conceito de currículo oculto como modo de se estar alerta acerca das próprias ações em sala de aula, desvelando práticas preconceituosas, sexistas, misóginas e etc.

Ainda dentro da dimensão didático-pedagógico, elaborou-se para os professores cinco casos hipotéticos para que eles pudessem responder como seriam suas ações diante das situações propostas.

### **Atitudes e valores em EDH**

Na estruturação deste descritor optou-se por trabalhar com situações hipotéticas, descritas abaixo. Os professores-formadores comentaram essas situações considerando a EDH e suas concepções docente enquanto professor-formador; destaca-se a importância das situações hipotéticas aqui levantadas, pois através destas pode-se evidenciar várias contradições no tange a fala dos sujeitos de pesquisas.

Fica claro que há um grande distanciamento do “que faz e daquilo que se pensa que faz”. São desvelados atitudes e comportamentos que só com as

dimensões teórico-conceitual e a dimensão didático-pedagógico, não poderiam ser contatados.

**1º caso hipotético** - Um aluno é discriminado em sala de aula por ter uma orientação sexual não heterossexual;

Optou-se por realizar a pergunta destes casos hipotéticos a fim de analisar a prática declarada e/ou concepções dos professores-formadores. Diariamente, conforme coloca Candau (2005), os professores vivenciam em sala de aula situações conflituosas com as quais tem que lidar. Quando esses professores partem de uma formação alicerçada em EDH, a forma de lidar com essas situações será repleta de valores e empoderamento. Tendo em vista que a prática docente dos formadores é fundamental na formação do professor, preferiu-se buscar indícios desta EDH na prática declarada por esses formadores, nas concepções destes no que cerne a suas condutas e sala de aula.

Ao analisar a resposta dos professores pode-se ver que há indícios importantes de EDH na ação deste professor, conforme segue:

*P5: "na universidade eu nunca me deparei com uma situação de exclusão por questão de gênero ou porque um aluno é homossexual... mas se eu me deparasse eu acho que é sempre um momento de você discutir diversidade...você colocar na roda pro diálogo...o que é uma identificação de gênero e que isso faz parte da diversidade humana...e que o respeito é fundamental...então eu traria pro diálogo na sala e eu acho que qualquer professor, qualquer modalidade, qualquer nível de ensino, deveria aproveitar essa oportunidade pra DIALOGAR sobre isso...porque as vezes....muitos alunos são preconceituosos e agem dessa forma por desconhecimento completo...então eu acho que o professor tem que aproveitar essa oportunidade para o diálogo sobre o tema...e trazer o aluno para esse diálogo e mostra que a diversidade faz parte da humanidade...um é baixo...outro é alto...um gordo...outro é magro...um tem uma orientação sexual...outro tem outra...então...é...eu acho que eu faria dessa forma"*

*P4: "eu iria parar e perguntar o que você tá fazendo e...discutir realmente o porquê...perguntar pra pessoa que ofendeu...você percebeu?...você ouviu bem o que você falou?...você consegue se colocar na posição de quem ouviu? essa pessoa que ouviu...você consegue imaginar o que ela está sentido com o que você falou?...você falou isso por que?...com base em que? eu acho...não sei se estaria certa...mas eu acho que pararia tudo no momento e sentaria com as pessoas sim... pra poder discutir a situação[...]"*

*P1: “a primeira atitude que eu faria seria...antes de QUALQUER ação eu conversaria com esse estudante em particular...ao detectar essas questões... ao final daquela aula...eu conversaria em particular com o estudante...conversaria no sentido de entender como ele está sentindo aquilo...né...porque eu tenho muito medo de expor ainda mais o estudante...então a primeira atitude que eu faria...seria conversar individualmente com esse estudante que está sendo discriminado e entender como ele está sentindo aquela situação...e propor pra ele uma atuação que viria da minha parte e a partir daí eu iria tentar primeiro construir uma forma diferente de construir esses valores com os estudantes...a partir do conhecimento de textos...reflexões de vídeos sobre a discriminação...se isso não fosse o suficiente para minimizar esse caso...ai sim...eu iria atuar de forma enérgica... mas o primeiro processo, a minha primeira opção seria tentar formar de uma forma diferente e se não fosse suficiente...ai sim...eu iria entrar com uma medida mais severa”*

*P3: “Vamos fazer uma roda de conversa? Vamos conversar a respeito? Por que vocês estão discriminando fulano de tal? Mas antes eu perguntaria para o aluno se ele está se sentindo incomodado... eu acho que é importante que a gente pedagogize esses segmentos”*

*P2: “[...] você colocou uma situação hipotética...mas eu tô pensando aqui em várias/em várias coisas diferentes... pode ter uma agressão verbal...você pode ter uma agressão física...você pode ter uma agressão as vezes que é a pior de todas...que é aquela velada emocional...e que a pessoa... não sabe como agir porque, eu acho que isso é uma das grandes questões, quem tá SOFRENDO a violência ou a agressão...sente isso de uma forma diferente...do que aquele que não está”*

*C4: “[...] não dá para deixar passar e fingir que não houve nada...eu nunca presenciei isso em sala de aula; já vi discussão gordofóbica e intervi, fiz uma breve discussão sobre o tema, discutindo a importância de cada um estar bem com seu corpo e do outro respeitar isso... então, no caso de discriminação por orientação não heterossexual, acho que eu iria intervir da mesma maneira: de forma respeitosa, mas trazendo um olhar mais humano para a questão, abordar isso como os alunos... percebo que em alguns casos, nosso papel como professor requer que a gente saia um pouco da ementa e aborde questões da vida, aqui e agora.”*

Importa ressaltar a validade da ação destes professores não tornando essa ação velada, mas trazendo abertamente para o diálogo. Lima (2002, p.41) afirma que “o trabalho docente é colocar os saberes em movimento e construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com a própria história”. Assim, fica evidente a importância de se trabalhar na formação de professores em uma perspectiva de não silenciamento de ações discriminatórias. Discutir e tornar essas questões conceituas, parte

curricular da aula, desperta nesse futuro professor a responsabilidade de estar atento a ações como essa.

Nóvoa (2009) descreve que é importante estimular os futuros professores em momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. Diante disso, compreende-se que o conhecimento pessoal do professor é essencial para a sua ação em sala de aula. Quando um professor de ciências ou matemática tem em sua formação elementos que contribuem para uma EDH, certamente, quando inserido na escola no papel de professor regente, este terá suas ações baseadas em um olhar crítico, curioso e investigador diante dos seus alunos, assim sendo terá consciência do seu trabalho e da sua formação.

Contudo, mesmo evidenciando que haveria espaços para diálogo e que essa situação não passaria despercebida, os professores-formadores também indicaram alguns pontos com os quais se deparam que muitas vezes dificulta esse processo. Ainda na fala do P2 e de alguns coordenadores, é possível evidenciar um certo desconforto do professor no que diz respeito a preparação dos professores, quanto a formação, para discutir temas como EDH:

*“[...] de fato é uma pergunta muito difícil o que você tá falando porquê... provocar debates sobre isso...porque pode cair numa situação em que o professor não se sente confortável por não ter uma formação a respeito...que não tem os elementos...ou que não vai contribuir...então assim, tende a deixar aquilo muito mais abafado...muito mais... muito mais restrito”*

C1: *“[...] eu acho que isso é uma área um pouco perigosa...né...na verdade é uma pessoa normal...como outra qualquer...eu acho que entraria na/na questão do respeito mesmo...né...que a gente tem que respeitar as ideias e as escolhas das outras pessoas [...]”*

C3: *“eu acho que falta um preparo maior da gente até...preparo que eu falo teórico mesmo... o tempo que (é) bem complicado...também não pode usar como desculpa..., mas acho que falta mesmo essa preparação... mais teórica”*

Dentro deste caso específico, importa também ressaltar a fala de outro professor-formador que possui um viés pouco contraditório:

C1: *“eu exponho o discriminador ((risos))...porque eu acho isso tão absurdo... eu acho tão desesperador...que eu acho que as pessoas discriminadoras devem ser EXPOSTAS... porque senão a prática fica velada....né...eu acho que as pessoas que fazem esse tipo de coisa têm que ser expostas...senão vira uma prática violada de*

*discriminação... eu acho que as pessoas que discriminam devem ser humilhadas em público...porque é uma humilhação pública...e a vergonha deve ser a mesma que ele fez a outra pessoa”*

Questiona-se neste estudo de que forma a humilhação do agressor iria ser um fator importante na formação de professores agentes sociocultural e político? Essa ação de expor o agressor vai contra as concepções detalhadas e defendidas neste trabalho de se formar um professor questionando as desigualdades sociais existentes nos diversos setores da sociedade, buscando uma sala de aula pautada no diálogo entre os diversos saberes que traga o estudante como sujeito ativo de uma reivindicação necessária e de uma mudança possível.

Conforme coloca Oliveira e Queiroz (2017), a tentativa de levar EDH para a formação de professores de ciências e matemática não se dá pela exaustiva repetição de uma cartilha de Direitos Humanos, mas por uma abordagem profunda que articule nossa capacidade de indignação, percepção do outro-diferente com aspectos teóricos. Isso leva a reflexão de que o ato de expor o discriminador foge de maneira total de uma EDH.

Entende-se que a formação de professores pelo currículo de ciências e matemática deva ter compromisso com o estímulo a reflexões que permitam aos futuros professores o enfrentamento de racismos, machismos, LGBTQAI-fobias, permitindo a estes o enfrentamento das desigualdades sociais. Reconhece nesta pesquisa que formar o professor em uma cultura de combate ao racismo é superior à formação do professor em uma perspectiva despreocupada com o racismo. Formar em uma perspectiva de combate ao machismo seja mais válido do que formar para a perpetuação do machismo na sociedade. Formar para o enfrentamento das desigualdades sociais seja mais digno do que a formação do professor que busca manter a lógica vigente, ou seja, uma formação incapaz de indignar-se com a miséria e a indiferença. Dessa forma, busca-se uma postura de formação é, também, uma postura política que busca uma mudança social, a mudança na perspectiva de formação de professores de ciências e matemática.

**2º caso hipotético** - Discussões sobre o contexto político através de solicitação de alunos;

Dentro deste caso hipotético obteve-se um retorno muito satisfatório, no que se refere a EDH, pois dos nove sujeitos de pesquisa, oito afirmaram abrir espaço em sua aula para discussões relacionadas ao contexto político:

P5: *“sempre...se são solicitadas...eu acho que sempre, eu acho que quando a gente faz discussão política não significa que a gente faça discussão partidária, mesmo porque posicionamentos políticos muitas vezes são fundamentos em direitos que são fundamentais...então quando você pensa em política pública de educação...política de saúde...retrocessos que a gente têm vivido...política sociais... você tá discutindo direitos humanos...então eu acho que trazer a discussão pra sala é importante...se ela é solicitada mais importante [...]”*

P4: *“[...] eles não precisaram nem de solicitar...tanto/tanta pergunta eu solicitei a eles...vocês concordam de a gente mudar o foco hoje e tentar discutir essa situação política que tá acontecendo [...]”*

P2: *“certamente...apesar do movimento muito estranho que a gente tá vivendo na atual sociedade brasileira...sim...sem a menor sombra de dúvida que há espaço pra isso e isso é diferentemente do que é apontado, também faz parte da formação do aluno...que não tem nada a ver com formação político partidária...né...mas coma formação da constituição política do cidadão.”*

P3: *“Isso já aconteceu várias vezes, em vários momentos e eu sempre abri e até, às vezes, até não precisava ser solicitado pelos alunos... A gente percebia a angústia, a animosidade também e era hora de parar e de pensar, e da gente pensar junto, trazer perspectivas para o aluno não ficar perdido e ser mais coerente com o cenário ali político apresentado [...]”*

C4: *“[...] sim, eu debato política quando ela surge em sala de aula... Me policio para que isso não ocupe todo o tempo de nossa aula (eu tenho minhas obrigações com o curso), mas não negligencio e nem silencio meu pensamento... Explico, com informações, minha posição, ouço outras e deixo o diálogo seguir de forma respeitosa.”*

C3: *“eu acho que eles nem solicitam...porque acaba que eu mesmo colocando em discussão...muitas vezes...por tudo que a gente vê que acontece e [...] então acho que eu mesmo acabo me colocando...como formadores eu pelo menos me preocupo muito [...]”*

Destaca-se nesta pesquisa que a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos

coletivos, culturais e ambientais. Quando ocorre aberturas em sala de aula para discussão de temas como o contexto político, nota-se a construção de espaços que exploram esses direitos coletivos

Concordante a isto, Candau (2008) enfatiza que um eixo fundamental para EDH é promover experiências de interação sistemática com os “outros”. De acordo com a autora, para ser capaz de relativizar a própria maneira de se situar diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que um indivíduo experimente uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se tratando apenas de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc.

Nessa perspectiva, quando o professor-formador aceita a sugestão do aluno e abre o espaço para uma discussão conjunta, isso rompe toda tendência à guetificação presente também nas instituições educativas. Isto possibilita reconstruir a dinâmica educacional. Trata-se de dar um enfoque na sala onde todos os atores e todas as dimensões do processo educativo se tornam participativos para a discussão de direitos coletivos, reafirmando em cada estudante os direitos humanos, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve.

Dentre os professores-formadores entrevistados, apenas um relatou uma ação contrária a essa situação:

*C1: “bom...eu procuro evitar ao máximo tento nem tocar no assunto e seguir com a aula... a gente já teve até uma situação...na verdade eu até já fiz algum comentário...mas na atual conjuntura eu acho que a gente não pode tratar disso na sala de aula... eu acho que a gente deveria ter bastante cuidado...deveria não entrar nessa questão...até porque cada um tem suas escolhas partidárias...e isso a gente têm que respeitar [...]”*

Fica evidente na fala do coordenador o receio em relação ao tema sobre o contexto político devido as mudanças que vem ocorrendo no governo atual. Contudo, o modelo de professor como Agente Sociocultural e Político surge, segundo Candau et. al. (2013), em um cenário onde há uma constante e crescente tensão entre os interesses pelos Direitos Humanos e as suas constantes violações. Não acolher a sugestão dos alunos, não abrir espaço para realização de debates em sala de aula, vai contar alguns princípios, como a centralidade das questões

culturais e das relações de poder, assim como o empoderamento de grupos postos à margem, a formação de sujeitos de direito, a importância do diálogo como principal instrumento de mediação e afirmação da cidadania e da democracia.

**3º caso hipotético** - Como você lidaria com a presença de um aluno com deficiência visual, mais especificamente baixa visão, em sala de aula;

Neste caso hipotético, buscou-se identificar na fala dos professores-formadores uma possível abertura destes para a diversidade presente em sala de aula no que tange aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). A opção da elaboração deste caso baseou-se no fato de que Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal, cuja história começou a ser traçada no século XVI, que tem como público-alvo alunos com deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla, além de alunos com transtorno global do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. Esta modalidade de ensino foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação (MENDES, 2006).

Dentro deste ponto de vista, apenas um dos nove sujeitos de pesquisa se mostrou aberto, ou interessado, em se quando o questionado em relação ao caso, conforme segue:

*P5: “a primeira coisa que eu acho é que quando a gente não sabe trabalhar com esse aluno, você tem que chegar pra ele e perguntar: o que que eu preciso fazer pra facilitar a sua vida aqui dentro... então...quando a gente não têm formação pra isso, que não é o meu caso, eu conversaria com esse aluno e perguntaria pra ele...quais seriam as possibilidades de facilitar a aprendizagem dele... eu acho que é um momento em que as outras pessoas vão aprender a/a conviver com a diferença...a diversidade e: eu faria isso, em primeiro lugar eu o consultaria sobre quais as dificuldades que ele tem...e como que eu posso viabilizar isso pro aprendizado dele.”*

A fala do entrevistado P5 vai de encontro ao exposto por Tardif, 2007, que ressalta que os saberes são elementos constitutivos da prática docente e através disto articula diferentes saberes. Mesmo tendo uma formação específica para se trabalhar o tema em sala de aula e para o ensino do aluno hipotético, o sujeito de pesquisa em questão se colocou em uma momento de articulação de diferentes saberes, sabendo inicialmente, dar espaço e voz para esse aluno expor quais seriam

as melhores metodologias que lhe garantiriam uma melhor acesso a uma educação de qualidade.

O fato do professor se dispor a entender a situação do outro – neste caso o outro trata-se de um aluno com deficiência visual, mais especificamente baixa visão – coloca em evidencia o modelo de professor como Agente Sociocultural e Político proposto por Candau et. al. (2013). Ensinar em uma perspectiva de EDH, se baseia em alguns princípios, como a o empoderamento de grupos postos à margem e formação de sujeitos de direito. Garantir um acesso de qualidade ao ensino superior, por parte dos professores-formadores, aos alunos público-alvo da Educação Especial possibilita dar voz a esses estudantes que, segundo Miranda e Filho, 2012, não estavam anteriormente presentes nas escolas e salas de aula regulares.

Sobre este olhar, entende-se a importância da receptividade dos professores-formadores em trabalhar na sala de aula com grupos de alunos que foram por muito tempo socialmente excluídos. A partir do momento que o professor tem essa aceitação e, além disso, tem a preocupação de adequar sua prática pedagógica, de ampliar seus saberes, este professor demonstra ações de um professor engajado na empoderação de sujeitos de direito, conferindo um caráter de professor como Agente Sociocultural e Político. Entretanto, ao analisar as demais entrevistas, pode-se constatar que a maioria dos docentes-formadores não possui essa aceitação e outros ainda “culpam” sua formação ou ainda colocam a responsabilidade do trabalho com estes alunos em outros professores ou órgão da universidade. Isso pode ser evidenciado nas seguintes falas:

*P1: “esse é o meu maior problema...e eu não tenho nenhum tipo de receio de dizer isso pra você...eu penso constantemente sobre isso...há de minha parte uma carência EVIDENCIADA de formação para trabalhar com esse aluno...eu teria MUITA dificuldade de trabalhar com ele... [...] eu confesso a você que eu não me sinto preparada pra/prá receber um aluno com NENHUM tipo de necessidade diferenciada...eu não tenho formação pra trabalhar (com ele).”*

*P3: “Pois é, essa é uma questão complicada, porque a instituição tem que dar suporte para esse aluno acompanhar as aulas e, muitas vezes, o aluno não tem condição. É... causa angustia e eu acho que isso vai além das possibilidades que o professor pode fazer.”*

*C2: “eu ia solicitar a ajuda de alguém porque eu não faço a menor ideia de como lidar com isso... infelizmente...eu ia solicitar ajuda/se eu soubesse de antemão que tem um aluno ou aluna com baixa*

*visão em sala de aula [...] eu não faço a menor ideia de como lidar com isso...eu não sei falar libras...por exemplo pra comunicar com a pessoa surda...é...enfim...é isso.”*

Evidencia-se, na fala dos professores-formadores uma falta de formação e de interesse de formação no que tange a inclusão de alunos com deficiência dentro da sala de aula regular. Contudo, parte-se do pressuposto de que, enquanto professores-formadores de professores, os sujeitos de pesquisas, que trabalham dentro de uma universidade, que investigam, que fazem pesquisas, não alegassem falta de formação como justificativa para trabalhar com alunos PAEE.

Entende-se que, como pesquisadores e formadores de futuros professores, os entrevistados demonstrassem maior interesse em ir atrás do conhecimento, buscar formas e métodos que melhorassem a recepção e desenvolvimento destes alunos. Não obstante, é possível identificar na fala dos professores-formadores essa falta de estima.

**4º caso hipotético** - O que você faz ou quais atitudes você toma quando há um conflito interpessoal em sala de aula?

Uma importante dificuldade relacionada à atuação dos profissionais da educação se refere à lida com os conflitos interpessoais em sala de aula (VINHA, 2003; VIDIGAL; OLIVEIRA, 2013). Isso correlaciona vários fatores como: a concepção de que os conflitos são ruins e estressantes para as relações em sala de aula, à dificuldade de os professores intervirem ou agirem diante dos conflitos; à formação moral dos alunos e professores, à ausência de formação docente específica para cursos de licenciatura, para que preparem o profissional para situações e resoluções de conflitos (VINHA, 2004) e, também, às regras e normas das próprias instituição educacionais.

Entretanto, nesta pesquisa, entende-se que, consoante ao exposto por Vinha (2003), os conflitos interpessoais são momentos privilegiados para o desenvolvimento integral dos alunos, porque geram possibilidades de intervenção vinculadas à problematização de situações concretas, vividas em sala de aula, e, também, à busca de soluções num ambiente de solidariedade, justiça e respeito. Desta forma, pode-se concluir que os momentos de conflitos interpessoais que,

possivelmente, podem ocorrer em sala de aula são espaços por onde a EDH pode-se se transversalizar de forma muito positiva.

São nesses momentos que o professor pode dar a voz ao seu aluno, para que este se torne um sujeito empoderado em seus direitos, para que defenda seu posicionamento e forme uma opinião crítica baseada em argumentos e estudos. Dentro desta concepção, optou-se por colocar este caso hipotético para os professores-formadores e de acordo com estes, suas concepções acerca de sua ação em sala de aula seria:

P2: *“nunca ser omissos...pode ser que eu não consiga colocar o que eu estou querendo...ou colocar a minha visão...trazer a minha experiência para ação, mas eu acho que a omissão é um grande/um grande problema.”*

P1: *“[...] eu confesso a você que eu tenho um pouco de dificuldade nessa atuação...porque como eu sou uma pessoa que parto sempre do princípio de que tudo tem que ser dialogado...eu tenho uma certa dificuldade de me impor enquanto uma AUTORIDADE nesse processo...né...então eu vou sempre tentar...permeiar uma reflexão.”*

C2: *“eu espero nunca ter que perceber isso porque eu não saberia lidar de forma velada também...é a mesma coisa do preconceito... eu acho que eu ia...quando tem conflito... eu costumo/ser pacificador...falo: pessoal vamos continuar essa discussão depois...na hora que os ânimos tiverem mais tranquilos...porque a gente não vai chegar a lugar nenhum com isso.”*

C4: *“Depende se essa questão interpessoal é muito íntima dos envolvidos (dois colegas se desentenderam por causa de um trabalho, aí converso individualmente se necessário) ou se envolve mais pessoas. Quando é um problema que afeta o coletivo (um aluno não contribui no grupo, por exemplo), tenho uma conversa geral com a turma. Não sou do tipo que dá bronca (até acho que deveria ser mais incisiva algumas vezes), minha conversa é respeitosa, mas não deixo passar coisas importantes.”*

C1: *“[...] eu não me intrometeria não...eu acho que eu poderia aconselhar as partes individualmente...mas sem leva-las pro confronto...né...sentar e conversar...mas eu acho que individualmente eu aconselharia...agora se você cede... assim um aluno ou aluno venha procurar...acho que aí sim eu procuraria ajuda de alguma outra instância da universidade nesse sentido...da assistência...aí não sei...talvez os psicólogos...não sei exatamente...eu teria que procurar...mas eu tentaria desfazer.”*

C3: *“a partir do momento que há um desentendimento sempre fica um ranço né?...mas é sempre tentando conversar, mostrar o lado de cada um...né...olha, você tá falando isso...mas também aconteceu isso...e deixar cada um falar...né...pra que entre num entendimento [...]”*

Fundamentado na fala dos professores-formadores, identifica-se tendências de resolução de conflitos baseados no respeito, na ação de ouvir o outro e dialogar sobre o ocorrido. Isto implica afirmar que, estes sujeitos de pesquisa, resolvem o conflito, levando em consideração o contexto. E ainda, na fala do professor P1 e do coordenador C4, fica claro a ação sem relação de autoritarismo. Esta atitude torna favorável à ideia da construção de um ambiente educacional sociomoral, ou seja, em que o diálogo dos participantes prevalece em relação à resolução por autoridade (VINHA, 2003).

Alguns outros professores, como os coordenadores C1 e C2, narram ao longo de suas falas que teriam ações mais próximas à tendência de submissão, que caracteriza fuga ou esquiva do conflito (LEME, 2004; VICENTIM, 2009). No entanto, esta caracterização não é tão clara, pois, ambos os professores-formadores expressam que tentariam lidar com a situação com base no diálogo, do aconselhamento.

Pode-se concluir que, os conflitos em sala de aula são uma grande preocupação dos professores. Em geral, pode-se identificar que os professores os veem como ruins e negativos para as relações interpessoais em sala de aula. Neste sentido, os professores evitam ou solucionam o conflito rapidamente.

Por fim, compreende-se que é preciso que todos os cursos de licenciatura abordem conceitos relacionados ao desenvolvimento moral e à resolução de conflitos interpessoais, para garantir que os profissionais da educação compreendam o papel fundamental que é a formação do desenvolvimento moral e o que é moralidade. Com isto, espera-se é que os professores-formadores se capacitem de maneira a lidar com conflitos numa perspectiva construtivista com vistas à formação ética.

## **Um convite a reflexões...**

Abro aqui, um espaço para reflexões, que tenta compreender e provocar o Ensino de Ciências, trazendo reflexões sobre o professor que formamos e partir de quais concepções e ações, dos docentes-formadores, os formamos. Nesse espaço não irei me acanhar de utilizar a primeira pessoa do singular quando me referir a experiências pessoais, construídas na história e no pensamento daquele que intervém, investiga, analisa e reflete no intuito de produzir conhecimento.

Ao decorrer da pesquisa pude perceber algumas barreiras que ainda permanecem e dificultam a difusão de uma EDH na formação de professores e é só sobre elas que gostaria de refletir. Assim, uma primeira dificuldade apresentada é a existência consolidada de um pensamento mais conservador, com tabus bastante consolidados no que se refere às diferentes formas de ser do ser humano. Entretanto, seria ímpar poder construir espaços formativos que reunissem olhares diversos, discussões fundamentadas, respeito e diversidade.

Um segundo ponto que pode ser encarado como dificuldade na implementação de uma ação de formação em Educação em Direitos Humanos para futuros professores das áreas de ciências da natureza e matemática é a existência da hierarquia professor-alunos. Essa hierarquia é responsável por diminuir, no âmbito da ação, a possibilidade de diálogos. Entretanto, é preciso destacar que, mesmo com o esforço do estabelecimento de uma posição mais democrática em sala de aula, a hierarquia existe, uma vez que estamos em uma sala de aula e há um dever com o cumprimento de tarefas que poderão levar o estudante à aprovação ou reprovação. O enfrentamento dessa dificuldade é feito a partir da tentativa de construir uma sala de aula mais democrática e, para isso, é fundamental ter espaço para opiniões diversas das opiniões do mediador, valorizar o que foi dito pelos estudantes colaboradores da ação, além de estabelecer contrapontos com respeito ao colaborador.

Outro aspecto de dificuldade pode ser evidenciado na cultura universitária que, muitas vezes, não valoriza a dimensão do diálogo em sala de aula. A cultura do diálogo, a valorização das discordâncias como algo que faz parte do processo de construção do conhecimento nem sempre é bem vista no ambiente universitário. Ainda há professores que se incomodam com pensamentos divergentes, outros não abrem espaço para a voz dos estudantes e, devido a isso, há uma dificuldade no

estabelecimento da relação de confiança. Surge, assim, o silenciamento, a resistência, a co-formação e a transformação.

Não podemos afirmar que exista algum tipo de formação na qual o conteúdo formativo seja extremamente dissociado das histórias de vida e dos valores construídos no âmbito das relações pessoais, porém, uma ação sobre Educação em Direitos Humanos é extremamente relacionada com essas questões. Assim, como uma forte característica do processo de formação de professores de ciências das naturezas e matemática, em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos, se relaciona com questões pessoais, vivências e histórias. É também no ato de reflexão sobre essas questões que podemos perceber aspectos característicos da formação dos colaboradores como Educadores Agentes Socioculturais e Políticos.

Entendemos nesta pesquisa que um processo de formação em Direitos Humanos é sempre um processo de formar-se em Direitos Humanos. O processo de formar estudantes, futuros professores, também forma o professor formador e é nessa troca que há construção de confiança. Nessa troca é elaborado parcerias, sensibilizamos aos outros e nos sensibilizamos. A oportunidade de pesquisar, buscar e analisar sobre Educação em Direitos Humanos na formação de professores é incrível, porém, não podemos nos iludir. Uma avaliação crítica do trabalho é fundamental e, nesse intuito, podemos perceber que seria importante a dedicação de um tempo maior para a discussão de dois temas – a formação do formador e os saberes produzidos nos futuros professores. Ambos os temas foram destacados nos diversos discursos dos entrevistados como situações problemáticas e possivelmente abrimos pouco espaço para essas discussões.

A análise da pesquisa nos mostra que o processo de implementação de uma Educação em Direitos Humanos na formação de professores de ciência e de matemática é muito mais amplo e se relaciona com aspectos da história de vida e sobre como cada docente, ao logo dessa história, valora positivamente ou negativamente determinados aspectos. Podemos afirmar que os professores-formadores que buscarem implementar ações de EDH em suas universidades encontrarão, na maioria das vezes, um campo de disputa entre os valores apresentados pelo curso e os valores de cada estudante participante. Isso faz parte do processo e é característico de temas tão relacionados com a nossa vida como são os temas que estão no espectro do abordado pelos Direitos Humanos.

Ao refletir e examinar a pesquisa entendo que esta contribuiu porque proporcionou acesso a discussões que antes estariam em outros ambientes que não o universitário – no que diz respeito à formação dos professores de Ciências da Natureza e matemática. Entendo que houve espaço para ouvir o outro, aprender com os outros diferentes, tentar se desconstruir e pensar por outras lógicas não hegemônicas. Entendo que estimulou o diálogo sobre temas que, em outros contextos, são tabus. Entendo que tentou abalar estruturas de pensamento e não se opôs a divergências não desumanizantes. E, acima de tudo, entendo que foi possível perceber o surgimento de um precioso espaço para discussões sobre docência em Ciências e matemática e sua relação com uma cultura de Direitos Humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos até aqui apresentados, entende-se que uma Educação em Ciências que não vá ao encontro dos Direitos Humanos é uma Educação vazia e pouco contribui com a humanidade. Essa afirmação baseia-se na perspectiva de que a Educação em Ciências e matemática possui de um compromisso social de proporcionar, além da aprendizagem de conteúdo específico de Ciências da natureza e matemática, uma formação axiológica.

Ao longo desta dissertação pesquisou-se na tentativa de avançar em um dos aspectos que dificultam a construção de aulas de ciências e matemática elaboradas a partir de uma perspectiva da Educação em Direitos Humanos – a formação dos professores. Neste sentido, partiu-se da análise das concepções dos docentes-formadores, ou seja, de suas práticas declaradas e, ainda, dos documentos bases dos cursos de licenciatura, para compreender, a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos, a formação inicial de professores de ciências e matemática.

Dessa forma, o contexto de pesquisa, por possuir tamanha singularidade, evidenciou importância de realizar um estudo de caso, visando atingir o objetivo de compreender, através das concepções dos professores-formadores, se há possíveis indícios de Educação em Direitos humanos nos cursos de formação de professores das áreas de ciências da natureza e matemática de uma universidade pública brasileira. A base referencial proporcionou, além de reflexões, sustentadas pela hermenêutica, alguns pressupostos que possibilitaram às escolhas da metodologia utilizada para a pesquisa.

Apresentou-se ao longo desta, as etapas constituintes do trabalho e, a partir de um processo de reflexão sobre a escolha do tema, delimitamos a hipótese e os objetivos. A análise realizada faz com que o trabalho empreendido tenha alcançado também o objetivo. Ao traçarmos o objetivo geral, concepções dos professores-formadores, sobre possíveis indícios de Educação em Direitos humanos nos cursos de formação de professores das áreas de ciências da natureza e matemática, buscou-se autores que versam sobre a temática. E, desta forma, criou-se subsídios através das análises dos dados obtidos pela pesquisa de campo para entrelaçar o

assunto, adotando um posicionamento reflexivo a favor da busca por uma formação baseada em DH, através dos cursos de formação docente.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, buscou-se compreender a importância da formação em EDH, especificamente por meio de análises de Documentos Oficiais e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, conforme objetivo geral. Neste contexto, foi possível correlacionar o discurso dos professores-formadores, propostas e ações de formação com o previsto nos documentos.

Pose-se evidenciar ao longo da pesquisa que um processo de formação em Direitos Humanos é um processo de formar-se em Direitos Humanos. O processo de formar futuros professores, também forma o professor-formador e é nessa troca que se torna viável uma EDH. Essa dimensão é inseparável do processo formativo, pois viabiliza a relação de disputas entre os valores presentes na cultura dos Direitos Humanos e as interações vividas por cada colaborador em sua vida, com suas reflexões, suas famílias, amigos, etc.

Assume-se aqui, uma meia culpa no que se refere ao público-alvo escolhido para coleta de dados. Optou-se por trabalhar com os professores-formadores das áreas de ensino e pedagógicas dos cursos de licenciatura, baseada nas ideias de Coura (2013), que salienta que na sua formação inicial, essas disciplinas contribuem para a constituição dos saberes de formação profissional, dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares. Entretanto, questiona-se se a entrevista fosse realizada com os professores das disciplinas específicas, será que o resultado seria diferente? Haveria contradições? Fica este questionamento, como sugestão para possíveis pesquisas.

Uma avaliação crítica do trabalho é fundamental e, neste intuito, foi possível perceber que seria importante a dedicação de um tempo maior para a discussão dos temas – violência em sala de aula, saberes do docente-formador e a dualidade do professor-formador no ensino superior que transita entre lecionar e pesquisar.

A análise da ação possibilitou identificar que o processo foi muito mais amplo e se relacionou com aspectos da história de vida e sobre como cada docente, sujeito de pesquisa, ao logo dessa história, valorou positivamente ou negativamente determinados aspectos.

Além disso, pode-se também constatar a emergência da discussão de temas amplos, como os DH e EDH, na educação superior. Neste sentido sugere-se aqui a formação de grupo de estudos, que englobem docentes e discentes, para uma

melhor efetivação no que se refere a abordagem destes temas. Sendo os DH uma demanda da sociedade, a EDH no ensino superior, e mais especificamente, na formação de professores de ciência e matemática, tem que se intensificar, para formar sujeitos de direitos, empoderados, e que através de suas aulas, possa empoderar e tornar sujeitos de direitos, também, seus alunos.

Entende-se o papel fundamental do professor-formador para formação de saberes nos seus alunos, que futuramente estarão conduzindo uma sala de aula, e evidenciado isto, levanta-se outra sugestão: Quais os saberes e não saberes produzidos pela pratica do professor-formador?

Por fim, conclui-se esta pesquisa com a seguinte visão: valorize os Direitos Humanos e que acredite na Educação em Ciências e matemática como um caminho possível na formação de cidadãos do mundo. Retoma-se então, a frase de Gandhi, utilizada para iniciar este trabalho, acredita-se que precisamos ser a mudança que queremos ver no mundo e que há sempre um mundo a se explorar, apesar de já começado. Há sempre um mundo pra gente fazer, um mundo não acabado. É na busca do mundo “não acabado”, do “mundo pra gente fazer” que reside a esperança – tão necessária à construção de espaços educativos permeados pela cultura dos Direitos Humanos e se queremos ver essa mudança, primeiro ela precisa começar em cada um de nós.

## REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, L. P, *Educación para los derechos humanos. El gran desafío contemporáneo*. In: Paz y Justicia, Montevideo: Serpaj, n. 8, oct./dic. 1986.
- ALVES, L. *Os Direitos Humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRÉ, M. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação?* Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- APPLE, M. W. *Política Cultural e Educação*. Trad.: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- BASSEY, M. *Case study research in educational settings*. Londres: Open University Press, 2003.
- BARRETO, A. *A mulher no Ensino Superior: distribuição e representatividades*. Cadernos do GEA, n. 6, (julho/dezembro. 2014) – Rio de Janeiro: Flacso/GEA/ UERJ, 2014.
- BAUER, M.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. *Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões*. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17-36.
- BERTRAND, Y; VALOIS, P. *Paradigmas educacionais: escola e sociedade*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994.
- BRASIL, Assembleia Nacional Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.
- BRASIL, Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: 2003.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Diário Oficial da União: 30 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. 1 de julho de 2015.

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

BUENO, Belmira et al. “*Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores*”. *Psicologia USP*, São Paulo: v.4, n.1 e 2, 1993

CANDAU, V. M. *Educação em direitos humanos: principais desafios*. Rio de Janeiro: 2005.

CANDAU, V. M. F. *Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012.

CANDAU, V.M.F. e SACAVINO, S. B. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)*. *Revista Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARVALHO, J. S. *Podem a ética e a cidadania se ensinadas?* Pro-Posições: Pro-Posições: *Revista da Faculdade de Educação*, *Cam Revista da Faculdade de Educação* pinas, v. 13, n. 3, p. 39, 2002.

CARVALHO, J. S. (org.) *Educação, cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CARVALHO, J.S. SESTI, A. P. ANDRADE, J. P. SANTOS, L. S. TIBÉRIO, W. *Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações*. *Educ. Pesqui.* vol.30 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2004.

CHAMON, E. M. Q. O.; SALES, A. C. M. *Análise de um modelo para a formação de professores e suas aplicações*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 167-184, jul./set. 2012. Editora UFPR.

CORTINA, A. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

COURA, F. C. F. *O impacto da prática pedagógica dos formadores de professores na formação dos licenciandos em matemática*. *Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte* Ano 10 n. 14 p. 55-70 jan./jun. 2013

CRUZ, F. F. STANO, R. C. T. M. *FORMAÇÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o caso das Licenciaturas em Matemática e Ciências de uma*

Universidade Pública Brasileira. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação da UNIFEI. 2017.

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

DALLARI, D. A. *Um breve histórico dos direitos humanos*. In: CARVALHO, J. S. (Org.). Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-42.

DORNELLES, J. R. W. *Sobre os direitos humanos, a cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra hegemônicos*. Revista da Faculdade de Direito de Campos, ano VI, n. 6, p. 121-155, 2005

FÁVERO, A. A.; MARQUES, M. *Reflexão-ação no exercício da docência universitária*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., UCS, 2013. v. 1. p. 1-10

FINKLER, M. NEGREIROS, D. P. *Formação x educação, Deontologia x ética: repensando conceitos, reposicionando docentes*. Revista da ABENO • 18(2): 37-44, 2018 – DOI: <https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v18i2.561>

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19<sup>o</sup> ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

FREITAS, H. C. L. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n. 80, p.136-167, set. 2002.

GADAMER, H.G. *Verdade e Método II: complementos e índice*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GASKELL, G. *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*. Porto Alegre: Unijuí, 1998.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (coord). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.129-150.

GORCZEWSKI, C. *Direitos humanos: dos primórdios da humanidade ao Brasil*. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

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

LEME, M. I. *Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 367-380. 2004

LIMA, M. S. L; SALES, J. O. C. *Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério*. Fortaleza-CE: Demócrito Rocha, 2002.

LOVATO, A. S. GOUVÊA, T. *et al. A educação de alma brasileira*. Edição do autor. São Paulo. 2017

MACEDO, R. S. Chrysallís. *Currículo e complexidade. A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

\_\_\_\_\_. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Atos de currículo e autonomia pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MENDES, E. G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set. /dez, 2006.

MIRANDA, T.G. FILHO, T.A.G. *O professor e a Educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MUJICA, R. M. *Educación no formal y educación en derechos humanos*. Retos, objetivos, sectores y estrategias. Lima: IPEDEHP, 2001.

NÓVOA, A. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. *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, 2015

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. *A formação de professores de Ciências em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos*. Rio de Janeiro, 2017.

PIOVESAN, F. *Direitos Humanos: Desafios da ordem internacional contemporânea*. In: PIOVESAN, Flávia (Coord.) *Direitos Humanos*. Curitiba: Juruá Editora, 2006. Vol. 1. p. 15-37

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. *La práctica docente e la formación de maestros*. *Investigación en la Escuela, México*, v. 4, p. 65-78, 1988.

SANTOS, B. S.; CHAUI, M. *Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo, Editora Cortez, 2013.

SACRISTÁN J. G. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática*. In: \_\_\_\_\_; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

\_\_\_\_\_. *A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade*. In: \_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999. Cap. 4, p. 147-206.

\_\_\_\_\_. *Escolarização e cultura: a dupla determinação*. In: SILVA, Luiz Heron et al. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.34-58.

\_\_\_\_\_. *Currículo, uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, A. M. C. *A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação*. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 72, p. 89- 109, ago. 2000.

SILVA, J. A. da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. São Paulo: Malheiros, 2003.

SILVA, T.T. *Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do Currículo*. Ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2011. 156 p.

SILVEIRA, R. M. G, et. al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa-PB: Editora Universitária, 2014.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.  
\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

VIDIGAL, S. M. P.; OLIVEIRA, A. T. *Resolução de Conflitos na Escola: Um Desafio para o Educador*. Nuances: estudos sobre Educação, SP, v. 24, n. 3, p. 215-234, set./dez. 2013

VINHA, T. P. *O Processo De Resolução Dos Conflitos Interpessoais Na Escola Autocrática e Democrática*; 2004. Disponível:  
<http://www.seeradventista.com.br/ojs/index.php/formadores/article/view/7>

VINHA, T. P. *Os Conflitos Interpessoais Nas Relações Educativas*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Campinas, SP-2003.

ZENAIDE, M. N. T. Introdução. IN: SILVEIRA, R. M. G, et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 15-25

ZLUHAN, M. R. RAITZ, T. R. *A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas*. Rev. bras. Estud. pedagogia. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Tradução e síntese de R. L. Pinto. [http://www.fea.usp.br/metodologia/estudo\\_caso.asp/](http://www.fea.usp.br/metodologia/estudo_caso.asp/). 2001

# APÊNDICE

## APÊNDICE 1 – ROTEIRO ENTREVISTAS

### Dimensão Teórico-conceitual

1. Você considera importante a Educação em Direitos Humanos (EDH) na formação de professores?
2. Você percebe elementos de EDH no curso em que você atua?
3. Considerando sua formação acadêmica, você percebe que teve uma EDH? Como isso se deu?

### Dimensão Didático-pedagógico

1. Quais valores guiam, ou embasam, a sua formação enquanto professor?
2. Na disciplina em que você atua há espaço para formar um professor na perspectiva da EDH?
3. Quanto a sua prática docente, você considera que há elementos de uma EDH? Você articula o ensino de sua disciplina com questões sociais? Dê exemplos.
4. Em suas aulas, você contribui para que seus alunos construam atitudes ou opiniões autônomas? Porque e como?
5. De acordo com as situações hipotéticas a seguir, eu gostaria que você comentasse essas situações considerando a EDH e sua prática docente enquanto professor-formador;
  - ✓ Um aluno é discriminado em sala de aula por ter uma orientação sexual não heterossexual;
  - ✓ Discussões sobre o contexto político através de solicitação de alunos;
  - ✓ Como você lidaria com a presença de um aluno com deficiência visual, mais especificamente baixa visão, em sala de aula;
  - ✓ O que você faz ou quais atitudes você toma quando há um conflito interpessoal em sala de aula?