

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR LITORAL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

CHEILA CRISTINA ROTHE

**TEMAS TRANSVERSAIS, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, AFETIVIDADE
E O TRABALHO DOCENTE**

MATINHOS

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR LITORAL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

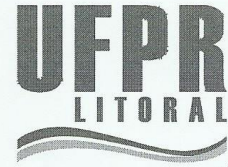
CHEILA CRISTINA ROTHE

**TEMAS TRANSVERSAIS, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, AFETIVIDADE
E O TRABALHO DOCENTE**

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

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mariana Pfeifer

MATINHOS
2015



PARECER DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Os membros da Banca Examinadora designada pela Orientadora Profª. Drª. **MARIANA PFEIFER MACHADO** realizaram em 21/06/2015 a avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante **CHEILA CRISTINA ROTHE**, sob o título “*Temas transversais, educação em direitos humanos, afetividade e o trabalho docente*”, para obtenção do Título de Especialista em *Educação em Direitos Humanos* pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, tendo a estudante recebido nota “ 9,0 ” e conceito “ APL ”.

Matinhos, 21 de junho de 2015.

Profª Drª Mariana Pfeifer Machado
Professora do Curso de Especialização
Educação em Direitos Humanos – Pólo
Pontal do Paraná

Profª Drª Marília Pinto Ferreira Murata
Professora do Curso de Especialização
Educação em Direitos Humanos – Pólo Pontal
do Paraná

Profª. MSc. José Rodrigo Adams
Tutora do Curso de Especialização
Educação em Direitos Humanos – Pólo
Pontal do Paraná

CHEILA CRISTINA ROTHE
Estudante do Curso de Especialização
Educação em Direitos Humanos – Pólo Pontal
do Paraná

LEGENDA DE CONCEITOS	APL = Aprendizagem Plena	APs = Aprendizagem Parcialmente suficiente
	As = Aprendizagem Suficiente	AI = Aprendizagem Insuficiente

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Rothe, Cheila Cristina

Temas transversais, educação em direitos humanos, afetividade e o trabalho docente/ Cheila Cristina Rothe . – Matinhos, 2015.
33 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariana Pfeifer

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação em Direitos Humanos) - Setor Litoral,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação social – direitos humanos.
 2. Educação escolar – temas transversais – afetividade.
 3. Aprendizagem – relações interpessoais – desenvolvimento.
- I. Título.

CDD 370

AGRADECIMENTOS

À UFPR Litoral, meu processo de aprendizagem não seria o mesmo se eu não tivesse tido a oportunidade de estar nesse lugar, acompanhada das mais significativas ações e pessoas sensíveis à realidade e ambiente em que vivemos.

À orientadora Prof^a Dra. Mariana Pfeifer pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivo.

À tutora EaD do Curso, Marilza Hack, pela exímia atenção dedicada em toda a caminhada.

E aos colegas de curso pelas amizades.

“(...)

E se o fato de nos tornarmos quem realmente somos não acontecer através do esforço e da tentativa, e sim por reconhecermos e aceitarmos as pessoas, os lugares e as experiências que nos oferecem o calor do estímulo de que precisamos para desabrochar?

Como isso determinaria as escolhas que você faz a respeito de como quer viver o momento presente?

E se você soubesse que o impulso para agir de uma maneira que irá criar a beleza no mundo surgirá bem no seu íntimo e servirá de orientação sempre que você simplesmente prestar atenção e esperar?

Como isso daria forma à sua quietude, seu movimento, sua disposição de seguir este impulso, de apenas se soltar e dançar?”

Oriah Mountain Dreamer

RESUMO

Há mais de quinze anos é exigido que se trabalhe os Temas Transversais na escola. A perspectiva que se objetiva é que, como próprio nome diz, seja um eixo transversal, ou seja, espera-se que as Temáticas não sejam tratadas como mais uma disciplina, mas que seus assuntos sejam integrados com os conteúdos de cada disciplina e contextualizados com a realidade local e global. Os Direitos Humanos fundamentam a real necessidade de se problematizar as expressões da questão social na educação. Discuto nesse trabalho ainda a importância da dimensão afetiva nos processos educacionais por compreender que seja indispensável quando se trata dos valores humanos. Apresento nos primeiros itens a fundamentação teórica sobre tais assuntos. Na sequência descrevo as entrevistas feitas com um grupo de professores da rede pública de ensino sobre o trabalho docente de cada um, por fim faço minhas considerações finais.

Palavras-chave: Temas Transversais, Afetividade, Educação em Direitos Humanos

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
INTRODUÇÃO.....	9
1. DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA.....	12
1.1 O que são os direitos humanos	12
1.2 A importância dos direitos humanos na educação.....	13
1.3 Principais temas tratados pela educação em direitos humanos	15
2. TEMAS TRANSVERSAIS E AFETIVIDADE	16
2.1 Temas transversais na escola	16
2.2 A afetividade e a importância de ser trabalhada na escola	20
3. TEMAS TRANSVERSAIS E AFETIVIDADE NA ESCOLA	23
3.1 O grupo entrevistado	23
3.2 Resultado da pesquisa	26
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
5. REFERÊNCIAS	32

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a necessidade de trabalharmos a educação de modo mais integrado e significativo. Nessa perspectiva, uma dimensão criada para o desenvolvimento de valores fundamentais para a sociedade são os Temas Transversais trabalhados na educação. Os Temas Transversais representam o comprometimento da educação com a cidadania bem como com os “direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (BRASIL, 1998, p. 15).

Os temas transversais são uma possibilidade de aglutinar e contextualizar as diferentes disciplinas escolares que são fragmentadas trabalhando as expressões da questão social as quais vivenciamos na atualidade.

A fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação das disciplinas na escola, e tem sido danosa para a educação. Até mesmo no contexto de uma dada disciplina o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa. O resultado da fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento. (GERHARD e ROCHA FILHO, 2012, p. 127)

Os Temas Transversais são um elo que conecta os assuntos de cada disciplina à realidade concreta que vivenciamos, “com a transversalidade, os temas passam a serem partes integrantes das áreas e não externos e/ou acoplados a elas, definindo uma perspectiva para o trabalho educativo que se faz a partir delas” (BRASIL, 1998, p. 32).

As Temáticas Transversais são: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo. Trabalhar tais assuntos implicam na problematização dos conceitos e valores básicos inerentes a democracia e direitos historicamente constituídos.

Concomitantemente a discussão dos Temas Transversais e democracia/cidadania/valores é imprescindível que se discuta os Direitos Humanos. O documento do MEC que orienta o trabalho com as Temáticas Transversais afirma:

A conquista de significativos direitos sociais, nas relações de trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia, amplia a concepção restrita de cidadania. Os movimentos sociais revelam as tensões que dizem respeito à desigualdade social, tratam das questões sobre a crescente equidade na participação ou ampliação dos direitos, assim como da relação entre os direitos individuais e os coletivos e da

relação entre os direitos civis, políticos, sociais e econômicos com os Direitos Humanos (BRASIL, 1998, p. 19-20).

É perceptível a relação direta entre os Temas Transversais e os Direitos Humanos. Pensar os valores éticos e a formação em Direitos Humanos requer:

refletir em torno das condições de possibilidades, reprodução e justificação das formas simbólicas, sociais e políticas permissivas, que tornam banal a violação da natureza e vulgarizam violações diversas e naturalizam relações humanas de submissão, exclusão, exploração, discriminação, da violência, preconceito, perseguição, enfim (MAUÉS; WEYL, 2007, apud ARCHANJO, 2014, p. 9).

Fazer a reflexão sobre esse conjunto de relações e ações exige discutirmos a Afetividade. Souza *et al*/ enfatiza a fala de Moreno quando ressalta:

a falta de educação afetiva na escola ou em casa, e o desconhecimento das formas de interpretação e de respostas adequadas perante as atitudes, condutas e manifestação emotivas das demais pessoas deixarão os alunos à mercê das mazelas sociais (a falta de referencial, o vício, a marginalidade, a ociosidade entre outros fatores que corrompem a juventude) (Moreno, 1999, apud Souza et al, p. 3).

A sociedade contemporânea precisa que o sistema educacional a acompanhe, por isso é de extrema relevância pensar processos em educação que contemple a totalidade do humano e do ambiente em que vive. Desenvolver mecanismos/ações (por exemplo: temas transversais e afetividade) que problematizem as temáticas que emergem na sociedade atual e que são urgentes é necessário para desenvolvermos habilidades/possibilidades de transformação social, almejando uma sociedade justa e menos desigual.

Este trabalho traz os conceitos que envolvem a Educação em Direitos Humanos, os Temas Transversais e a Afetividade na educação correlacionando-os a formação e atuação de um grupo de professores, refletindo e problematizando as relações construídas na escola.

Como base para a pesquisa optou-se por, inicialmente, fazer um levantamento bibliográfico sobre os principais conceitos que envolvem as temáticas estudadas. Em seguida definiu-se pela abordagem qualitativa em educação, que segundo Bogdan e Biklen (1982), caracterizam-se quando: a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista com questões semiestruturadas. Os sujeitos de pesquisa foram professores da rede pública de ensino do estado que trabalham as disciplinas de ciências, química e educação física.

No primeiro momento após a apresentação desse artigo trago as principais reflexões teóricas sobre os Direitos Humanos na Escola, em seguida sobre os Temas Transversais e Afetividade, logo depois apresento o grupo de professores entrevistados e teço as reflexões que envolvem as temáticas e o fazer profissional docente. Por fim faço as considerações finais sobre esse processo de formação e pesquisa expondo as possibilidades e perspectivas que almejo.

1. DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Os Direitos Humanos são uma construção histórica baseada na ética e moral construídas socialmente. Estão diretamente relacionados aos ideais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” criados pelo povo parisiense que em 1789 “tomou as ruas em forma de manifestação” contra a hierarquia existente que resultava em privilégios apenas para a parte privilegiada da população – o Clero (bispos, padres) e a Nobreza (cargos políticos e administrativos ou quem comprava os títulos de nobreza). A tomada do poder ficou conhecida como “A queda da Bastilha” (GOMES). Assim o rei recuou e aboliu alguns privilégios dos grupos mais favorecidos a fim de acalmar o povo que tomava as ruas. No mesmo ano “a Assembleia Nacional Constituinte proclamou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, cujos principais pontos eram: O respeito pela dignidade das pessoas; Liberdade e igualdade dos cidadãos perante a lei; Direito à propriedade individual; Direito de resistência à opressão política; Liberdade de pensamento e opinião” (id).

1.1 O que são os direitos humanos

Todo direito está intrinsecamente ligado a um dever. Rabenhorst exemplifica muito bem quando fala: “quando digo (...) que “tenho direito à vida”, estou exigindo o direito de não morrer injustamente, o que significa que os outros têm o dever de respeitar a minha vida” (2001, p. 3).

A partir disso o autor define que ter um direito: “é ser beneficiário de um dever correlativo por parte de outras pessoas ou do próprio Estado” (p. 3). No sistema democrático há os aparatos jurídicos os quais regulamentam os direitos e deveres historicamente construídos. O que se convencionou como Direitos Humanos são os direitos inerentes ao Homem/Mulher, direitos que estão ligados aos valores e dignidade humana.

Os Direitos Humanos veem de uma longa construção:

os primeiros direitos humanos, que surgiram no século XVIII, são os chamados direitos civis e políticos. Os sujeitos destes direitos são os indivíduos; objetos sobre os quais eles versam, por sua vez, são as

liberdades individuais (liberdade de ir e vir, liberdade de expressão, liberdade de crença etc.). Por isso mesmo os direitos civis e políticos são também conhecidos como “direitos-liberdade (RABENHORST, 2001, p. 6).

No século XIX emergem os

direitos sociais, econômicos e culturais, cujos sujeitos são também os indivíduos, só que agora considerados do ponto de vista coletivo e no plano da distribuição dos recursos sociais. São os chamados “direitos-prestação”, posto que exigem uma intervenção por parte do Estado de maneira a suprir as necessidades mais básicas dos indivíduos e a propiciar o próprio exercício das liberdades individuais (p. 6).

Esses são direitos considerados elementares para uma vida digna.

O século seguinte é marcado como “o mais rico do ponto de vista da expansão dos direitos humanos” pois “surgiram os “direitos difusos”, assim denominados porque não têm um sujeito específico, mas interessam à humanidade como um todo (direito ao desenvolvimento, direito à paz, direito ao meio ambiente protegido etc.) (p. 6)”.

Até então travam-se os diferentes grupos sociais do mesmo modo: “na contemporaneidade, ao contrário, os direitos tendem a vislumbrar os sujeitos de forma concreta e particular, isto é, como indivíduos historicamente situados, inseridos numa estrutura social, e portadores de necessidades específicas” (p.6), assim surgem direitos e políticas melhores contextualizadas e específicas, por exemplo: Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso.

1.2 A importância dos direitos humanos na educação

Muito se tem discutido sobre a importância dos Projetos Políticos Pedagógicos. Isso porque esse é o documento mais diretamente relacionado às escolas, é ele que representa e guia a educação – no sentido filosófico e prático – que se pretende desenvolver. Pensando além do tecnicismo esperado da educação, o paradigma moderno estimula processos educacionais pautados na cidadania, na completude e totalidade dos sujeitos e ambiente para construir uma sociedade mais participativa e de direitos.

Estamos vivenciando um período de transição educacional, até quinze anos atrás raras eram as iniciativas inovadoras/diferenciadas, tínhamos apenas o modo mais tradicional de educação, hoje surgem políticas que possibilitam maiores condições de acesso à educação e que, portanto, estimulam outras práticas educacionais. Vejamos a síntese feita por Melo (2003) referente as diferenciações encontradas na educação:

✓ EDUCAÇÃO ELITISTA	✓ EDUCAÇÃO PARA TODOS
✓ Excelência, exclusiva para a elite	✓ Igualdade de oportunidade, diversidade de tratamento
✓ Homogeneizadora e excludente	✓ Acolhedora, usa a diversidade para ensinar e incluir a todos
✓ Ensino e liberdade de ensino	✓ Aprendizagem e direito de aprender
✓ Currículo enciclopédico, por disciplinas e por conteúdos	✓ Currículo enxuto, contextualizado e por competências
✓ Ensinar para a seleção e para a hierarquia escolar	✓ Ensinar para a vida
✓ Avaliação do aprendizado	✓ Avaliação para aprender

FONTE: MELO, Guiomar Namó de, **Os 10 Maiores Problemas da Educação Básica no Brasil** (e suas possíveis soluções). Revista Escola, 2003.

As práticas opostas a educação elitista historicamente postas passam a integrar a educação a fim de construir outras dimensões e perspectivas. Trabalhar os Direitos Humanos na escola ou trabalhar na escola na perspectiva da Educação em Direitos Humanos que preza: “atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade”, (Tavares, 2007, p. 488) é criar outras possibilidades, são outras visões criadas/construídas para a educação que ressoam no modo como a sociedade vive e compreende o mundo e as relações nela estabelecidas. Tavares confirma ao dizer:

A educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático. A educação em direitos humanos, por sua vez, é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se na atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos (p. 488)

Por isso uma educação pautada nos valores da sociedade humana – voltada para todos e não apenas para uma parcela restrita da sociedade, conforme o quadro anteriormente apresentado – forma cidadãos capazes de:

“atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade” (id, p. 489)

1.3 Principais temas tratados pela educação em direitos humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) comenta as preocupações mais urgentes do país:

o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo (PNEDH, 2007, p. 21).

Diante dos conflitos expostos é de extrema importância problematizarmos as questões latentes para “a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos” (PNEDH, 2007, p. 22).

Os grupos sociais mais vulneráveis são os primeiros aos quais devemos especial atenção no que se refere aos direitos e, conseqüentemente, na Educação para e em Direitos Humanos, são eles: “populações afrodescendentes, remanescentes quilombolas, povos indígenas, populações do campo, pessoas com deficiência, jovens e adultos, mulheres e homossexuais” (MURATA, 2014, p. 9). Esses grupos são vítimas de diversos tipos de violências, por isso a necessidade de conhecer e compreender as especificidades de cada um deles para erradicar os pré-conceitos que geram violências e desigualdades.

Murata afirma que

o Brasil possui uma grande diversidade sociocultural, que historicamente foi submetida a práticas homogeneizadoras. Essas

práticas geraram desigualdades e injustiças sociais. Os avanços na direção de uma sociedade mais justa e igualitária dependem do reconhecimento dessa diversidade como patrimônio. Somente essa valorização é capaz de produzir debates e práticas geradoras de políticas públicas e mudanças no cenário nacional (2014, p. 11).

Os conteúdos propostos para o estudo dentro de cada Temática Transversal são: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente Transmissíveis), Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), Saúde (autocuidado, vida coletiva), Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania) (Colégio Militar de Porto Alegre, 2013, p. 1)

2 – TEMAS TRANSVERSAIS E AFETIVIDADE

Os Temas Transversais são uma possibilidade legal de se trabalhar os assuntos latentes na sociedade. É o espaço curricular que exige da escola o trabalho com a dimensão social, humana e ética da sociedade. O tema Afetividade é também explorado nesse trabalho por compreender que seja indispensável no trabalho com os Temas Transversais e Direitos Humanos com vistas à transformação qualitativa da sociedade.

2.1 Temas transversais na escola

O Estado Democrático se baseia na soberania, na cidadania, na dignidade da pessoa humana, nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e no pluralismo político (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). De acordo com esses preceitos o Ministério da Educação criou em 1998 o documento que orienta as ações

educacionais no país, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que tem como princípios: a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e a co-responsabilidade pela vida social (BRASIL, 1998). Assim, o documento expõe que o papel da escola é “desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la” (BRASIL, 1998, p. 24). E contribui ainda quando afirma que um Projeto Pedagógico de acordo com os objetivos citados poderão ser orientados por três grandes diretrizes:

- posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;
- não tratar os valores apenas como conceitos ideais;
- incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar.

Na mesma sintonia dos PCN cria-se os Temas Transversais a fim de flexibilizar e dar abertura aos assuntos de cada disciplina, pois podem ser “priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e novos temas sempre podem ser incluídos”. As temáticas propostas transversalmente são: “Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo” (id, p. 25). Entende-se que esses são temas urgentes, que abrangem todo o país, que possibilitam uma educação mais integral e que favorecem a compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1998).

O livro “Temas Transversais em Educação” de Busquets *et al* (1997, p. 13) apresenta diferentes formas de se trabalhar os temas transversais:

- a) Uma primeira forma é entendendo que essa relação deve ser intrínseca, ou seja, não tem sentido existir distinções claras entre conteúdos tradicionais e transversais. Um professor de matemática, por exemplo, jamais poderia imaginar o conteúdo com que trabalha desvinculado da construção da democracia e da cidadania.
- b) Uma segunda maneira é entendendo que a relação pode ser feita pontualmente, através de módulos ou projetos específicos em que, voltando ao nosso exemplo, em determinados momentos do curso o professor de

matemática deixaria de trabalhar somente a sua disciplina e incorporaria algum tema transversal em suas aulas. Dessa forma, ele priorizaria o conteúdo específico de sua área de conhecimento, mas abriria espaço também para outros conteúdos.

- c) Uma terceira maneira de conceber essa relação é integrando interdisciplinarmente os conteúdos tradicionais e os temas transversais, ou seja, é entendendo que a transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar do conhecimento. Exemplificando essa proposta, o professor de matemática necessita integrar o conteúdo específico de sua área não só aos temas transversais, como os que objetivam a construção da cidadania, mas também aos demais conteúdos curriculares, como os de Estudos Sociais, Ciências e Língua Portuguesa.

Na construção teórica do livro os autores trazem ainda uma quarta forma de trabalho: conceber os temas transversais como eixo norteador da educação. Os autores propõem que os temas transversais sejam constituídos como centro das preocupações sociais, que sejam o eixo longitudinal, ou vertebrador, dos conteúdos escolares, criando um “conceito totalmente diferente de ensino, que permitirá encarar as disciplinas atualmente obrigatórias do currículo não mais como fins em si mesmas, mas como “meio” para se atingir outros fins, mais de acordo com os interesses e necessidades da maioria da população” (p. 14-15)

Moreno (1997) relembra a gênese das disciplinas que a educação ocidental trabalha na perspectiva de transmissão do conhecimento: “se rastrearmos as origens destas disciplinas, veremos que provém de núcleos de interesses intelectuais que preocupavam e ocupavam os pensadores da Grécia clássica” os pensadores antigos “determinaram (...) os campos temáticos mais importantes sobre os quais valia a pena concentrar esforços intelectuais convertendo-os em temas de discussão e o centro dos seus escritos” (p. 25).

Esses antigos pensadores pesquisavam as espécies de animais, as origens do universo, a composição da matéria e “assim nasceram (...) disciplinas como a Física, a Astronomia, a Biologia, a Matemática (...) que, através dos séculos, (...) buscando novas abordagens e propostas, subdividindo-se e especializando-se, chegaram até os dias de hoje” (id, p. 26). A partir disso a autora questiona: “os temas nos quais estão baseadas as ciências atuais e as que lhe deram origem

constituem realmente as matérias mais importantes entre todas as que podem ocupar o cérebro humano?” e continua instigando: “(...)de todas as questões referentes a humanidade em seu conjunto, os pensadores terão escolhido as fundamentais? Refletiam os interesses da maioria ou só os de uma pequena elite?” (id)

Refletindo sobre as últimas questões apresentadas, é possível pensar que os Temas Transversais são iniciativas para a educação a fim de se desenvolver outras perspectivas para os envolvidos nos processos educacionais, de certa maneira pode-se dizer que é um caminho para corrigir ações que desvalorizam o Homem/Mulher em sua essência e ambiente em que vivem. Moreno questiona ainda: “poderíamos perguntar-nos em que medida nossas prioridades culturais contribuem para ignorar a fome no Terceiro Mundo, as agressões à mulher ou outras formas de violência em nossas cidades e as guerras que incessantemente eclodem”? (id, p. 34)

Freire lembra muito bem quando diz que seria “uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (1984, p. 89). Por isso mecanismos que estimulam outras formas de educação demoram para se materializar nacionalmente. A ciência continua clássica, não proporciona

conhecimentos sobre tudo aquilo que os homens e as mulheres do presente precisam saber, porque vivemos em uma sociedade que está clamando pela paz, pela igualdade de direitos e oportunidades entre o homem e a mulher, pela preservação e melhora do meio ambiente, por uma vida mais saudável, pelo desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que permita melhorar as relações interpessoais (MORENO, 2007 p. 36)

A perspectiva educacional que contempla o sujeito em sua totalidade deve pensar os Temas Transversais como eixo norteador, pois eles se constituem como “centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas” (id). Compreendendo o que a ciência tem relacionada com a sociedade é possível construir conhecimentos de forma contextualizada e útil, assim, valoriza-se mais os processos de formação humana e cidadã dos sujeitos do

que os breves, porém superficiais, resultados que a educação clássica espera obter dos estudantes nas provas finais resultantes da transmissão de conhecimentos.

Moreno sintetiza de forma brilhante quando afirma:

é preciso retirar as disciplinas científicas de suas torres de marfim e deixá-las impregnar-se de vida cotidiana, sem que isto pressuponha, de forma alguma, renunciar às elaborações teóricas imprescindíveis para o avanço da ciência. Se considerarmos que estas duas coisas se contrapõem, estaremos participando de uma visão limitada, que nos impede contemplar a realidade de múltiplos pontos de vista. Desmontar o edifício discriminatório dos gregos não significa eliminar todas as coisas boas que eles nos proporcionaram (p. 35)

2.2 A afetividade e a importância de ser trabalhada na escola

Trabalhar a Educação em Direitos Humanos e/ou os Temas Transversais na escola exige o desenvolvimento de processos em educação mais integradores, inclusivos e emancipatórios. Essa outra perspectiva envolve necessariamente o processo de **autoconhecimento** dos indivíduos. Esse processo significa inicialmente conhecer a si: quem sou eu? Quais são os meus sonhos? O que eu quero ser? Que mundo eu desejo e quero viver? Isso supõe o desgarramento da inércia do cotidiano que convivemos que nos deixa numa zona de conforto. Sair dessa zona de conforto pode trazer o caos, inicialmente desestabilizando a pessoa por perder os pontos de referência que possuem (pais, deus, professor, chefe...) na verdade, são pontos dominadores, por isso, se desprender desses comandos é primordial para a emancipação.

É preciso ter também **lucidez sobre o meio em que vivemos** que envolve tanto o ambiente quanto as outras pessoas. A ação no meio implica, a priori, o autoconhecimento e o conhecimento do externo para possibilitar relações dialógicas de acordo com as perspectivas construídas a partir dos desejos pessoais e coletivos, neste sentido, Maturana afirma: “Um corpo torna-se a causa adequada de suas ações quando conhece suas próprias relações e de que forma suas relações se compõem com a de outros corpos”. (2002, p. 70)

Os processos de aprendizagem que decorrem dessas relações consigo, com o meio e com as ações são contínuos, em movimento e se desenvolvem com elementos necessários para o efetivo aprendizado: assuntos que façam sentido para

a vida e para sociedade, ética focada na coletividade, relações não hierárquicas e afeto.

Os processos de aprendizagem só se dão efetivamente quando o assunto faz sentido para o educando, para Viviane Mosé “ninguém ensina o que outro de algum modo não perceba, intua [...] ele pode decorar, mas aprender, a gente só aprende o que nos toca – afetivamente, humanamente – o que nos move” então “ninguém ensina o que o outro já não esteja de algum modo pronto pra saber ou queira saber ou tenha interesse em saber” (MOSE¹).

Em relações igualitárias constrói-se uma ética colaborativa entre as pessoas envolvidas nos processos de aprendizagem. A partir da legitimação de um modo de convivência gera-se um cuidado ético e emocional com o outro. Para Maturana: “A ética não tem fundamento racional, mas sim emocional”. Ele explica que:

as emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. (Maturana, 2002, p. 15).

Logo a ética focada na coletividade é vivenciada cotidianamente nas relações dialógicas “Aprender que somos causas e efeito, afetamos e somos afetados, pensamos e imaginamos, vivenciamos alegrias e tristezas, desejos ativos e passivos: aprender quais são os nossos afetos – esse aprendizado afetivo é, ao mesmo tempo, o caminho e o fim de um viver ético” (MERÇON, 2009, p. 59).

A afetividade na educação é um tema estudado com vistas a propiciar melhores condições de ensino e aprendizagem estabelecendo relação com meio, propiciando desenvolvimento de forma mais completa sintonizando os aspectos mais fundamentais. Ribeiro sintetiza os pensamentos dos principais autores da atualidade sobre o assunto:

A afetividade é hoje considerada por diversos estudiosos (Côté, 2002; Dias, 2003; Espinosa, 2002; Moll, 1999) como fundamental na relação educativa por criar um clima propício à construção dos conhecimentos pelas pessoas em formação. Apesar dessa importância, a dimensão afetiva tem sido negligenciada tanto na prática da sala de aula (Cianfa, 1996; Vasconcelos, 2004) quanto na formação dos professores que vão atuar na escola básica (Arroyo, 2000) (2010, p. 404)

¹ YOUTUBE: Café Filosófico Desafios contemporâneos A Educação Viviane Mosé Full, acesso em 05/05/2015.

Piaget também trabalha o assunto descrevendo uma linha do desenvolvimento afetivo de uma pessoa em seis estágios. Vigotsky na mesma direção aponta as proximidades entre afetividade, cognição e aprendizado debatendo a formação do ser humano a partir meio social que vivem.

Henri Wallon também produziu substanciais conhecimentos a respeito da afetividade a partir do aspecto psicogenético. Ele descreve as fases do desenvolvimento tendo como eixo principal a integração organismo-meio e integração afetiva-cognitiva-motora. Sendo então a dimensão afetiva um processo essencial para o desenvolvimento humano. (MABONEY E ALMEIDA, 2005). Em linhas gerais ele compreende que “processos afetivos são todos os estados que fazem apelo a sensações de prazer/desprazer ou ligados a tonalidades agradáveis/desagradáveis” (id, p. 19). E diretamente relacionado, mas não idêntico, por isso é necessário trazer a conceituação para que ambas não se misturam e/ou confundam a emoção: “estado afetivo, comportando sensações de bem-estar ou mal-estar que têm um começo preciso, é ligado a um objeto específico e de duração relativamente breve e inclui ativação orgânica” (id).

Donald Winnicott segue a mesma linha de raciocínio sobre o desenvolvimento humano se centrando mais especificamente na formação da criança.

Humberto Maturana também pensa a afetividade, assim como Wallon, Maturana valoriza as interações e a relação com o meio. Esmiúça e explica o entrelaçamento entre os aspectos racionais e afetivos do ser humano:

O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações tem um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional (MATURANA, 1998, p. 18)

Paulo Freire traz elementos menos biológicos, mas de relevante significância afirmando: “é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (1996, p. 90). Sabiamente continua: “É preciso (...) reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade,

alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (p. 92)

Como é possível perceber são vários autores que se dedicam aos estudos sobre afetividade com diferentes olhares – não necessariamente antagônicos, mas diferentes. Independentemente do olhar (biológico, psicológico, sociointeracionista) todos os estudos contribuem para a melhor compreensão da importância da afetividade em processos educacionais. Watanabe afirma:

Somos corpos, porque estamos todos imersos em relação. Não existimos sem a presença do outro. Isto porque a principal característica da nossa natureza é afetarmos e sermos afetados nos encontros que produzimos durante a nossa existência. Assim, a potencialidade principal de nós mesmos é estarmos sempre em mudança, pois a cada encontro, entramos em rearranjo e nos transmutamos em novos estados de nós mesmos (2015²).

Tal afirmação se relaciona diretamente a vivência e aprendizagens dos estudantes e professores, pois influencia na motivação de ambos, profissionalismo mais humanizado do professor que conseqüentemente contribui para a formação humana de seus estudantes.

3 – TEMAS TRANSVERSAIS E AFETIVIDADE NA ESCOLA

Nesse capítulo descrevo e analiso a percepção de algumas professoras da rede pública de ensino referente as temáticas elencadas até então – Direitos Humanos, Temas Transversais e Afetividade.

3.1 – O grupo entrevistado

O grupo entrevistado são professores da rede pública de ensino. Foram convidados sete professores, aleatoriamente, desses, quatro se disponibilizaram a conversar sobre os temas elencados e cotidianos de trabalho de cada um. No

² Texto publicado em: 28/04/2015. Disponível em: http://www.brasilpost.com.br/escola-de-noticias/das-afetividades-da-educa_b_7117794.html

quadro que segue há as informações sobre a formação e atuação das professoras entrevistadas:

Formação	Ano de conclusão	Pós graduação	Relação com a educação pública e tempo.	Trabalha com quais anos e disciplinas
Ciências	2013	Educação Ambiental	Trabalha há 3 anos no ensino público.	6º ao 9º – ciências
Química	1999	Não possui	Trabalha há 26 anos no ensino público.	Ensino fundamental e médio – matemática e química
Biologia	2008	Educação Ambiental	Trabalha há 7 anos no ensino público.	6º ao 9º – ciências
Educação Física	1977	Avaliação	Trabalha há 29 anos no ensino público.	Ensino fundamental e médio – Ed Física

3.2 – Resultados da pesquisa

O roteiro de entrevista foi organizado a partir de três categorias para pesquisa: formação e atuação, conteúdos e métodos pedagógicos e educação emancipatória. Para cada categoria houve duas dimensões analisadas, conforme apresentado no quadro a seguir:

CATEGORIA	DIMENSÕES DE ANÁLISE	PERGUNTAS QUE RESPONDEM ÀS DIMENSÕES
Formação e atuação	Processo formativo	Qual a tua formação? Ano de conclusão? Tem curso de pós graduação?
		O que foi significativo para você no teu processo formativo que você continua praticando com os teus estudantes?
	Atuação	Qual a relação que possui com a educação pública e por quanto tempo?
		Trabalha com quais anos e quais disciplinas?
Conteúdos/ Métodos Pedagógicos	Sociointeracionista	Você vê relação entre os conteúdos exigidos na disciplina que trabalha e o cotidiano dos estudantes? Como?
		Como você trabalha os Temas Transversais?
	Humanista	Para você, os Direitos Humanos possuem relação direta com o ambiente escolar? Por que?
		Como você relaciona a Educação em Direitos Humanos com o seu trabalho?
		O que é afeto? É importante te-lo presente nas relações entre professores e estudantes?
		Como é a sua relação afetiva com os estudantes?
Você se vê responsável pela formação humana e cidadã dos estudantes?		
Educação Emancipatória	Concepção conceitual de educ. emancipatória e importancia	O que você considera ser uma educação emancipatória?
		É importante desenvolver processos emancipatórios na educação? Por que?
	Proposta/intencionalidade do curso de formação e os reflexos na formação profissional/escola	O que tem a dizer sobre "teoria e prática" pensando a tua formação e atuação profissional?

A primeira categoria fora apresentada no item anterior, são dados mais duros/menos qualitativo, porém são úteis para relacioná-los as dimensões de análises seguintes. Referente a dimensão sociointeracionista foi perguntado: “Você vê relação entre os conteúdos exigidos na disciplina que trabalha e o cotidiano dos estudantes? Como?”. Todas disseram que sim e relataram assuntos ou fenômenos do dia a dia que podem ser explicados através de estudos de suas disciplinas, como por exemplo: transformações químicas, reconhecimento de diferentes elementos e substâncias, atividades do dia a dia como fazer comida, roupa no varal e a relação com a química e ciências; saúde e meio ambiente ligado a disciplina de ciências. Na questão seguinte: “Como você trabalha os Temas Transversais?” as professoras detalharam o trabalho dizendo: “para o professor de ciências são poucos os assuntos difíceis de relacionar, consigo trabalhar os Temas Transversais relacionando aos assuntos de ciências. (...) Costumo trabalhar com materiais do cotidiano, matérias de jornais, revistas, músicas” (Entrevistada I). A Entrevistada III afirmou que trabalha os assuntos por meio de projetos e vídeos. A Entrevistada II disse que inclui as Temáticas Transversais nas conversas sobre reações químicas, a professora entrevistada II respondeu : “Os temas transversais são trabalhados dentro de projetos onde existe um grupo de professores interdisciplinar que desenvolve esse trabalho”

Relacionada a dimensão “Humanista” foram feitas quatro questões, a primeira: “Para você, os Direitos Humanos possuem relação direta com o ambiente escolar? Por que?” as respostas foram: “Com certeza. Primeiro que a educação já é um direito. (...) tem muitos que não conhecem seus direitos, então a escola pode ser um primeiro acesso. Direitos humanos eu trabalhei assim: levar os direitos/textos sobre e debater em sala de aula. (...) os sextos e sétimos anos gostam de conversar sobre, os oitavos e nonos não falam muito, acho que não querem falar sobre a realidade deles” (entrevistada I). A entrevistada II disse: “Sim, para terem ciência dos direitos e deveres de cada pessoa e órgão publico”. A entrevista III conta: “certamente direitos humanos tem relação direta com a escola, porém é difícil observar na prática escolar”. A entrevistada seguinte diz que é importante “para terem ciência dos direitos e deveres de cada pessoa e órgão publico”. Sobre o que é afeto? E se é importante tê-lo presente nas relações entre professores e estudantes? Todas as respostas foram bem generalizadas, de maneira geral disseram que é importante para terem uma convivência respeitosa,

segurança e confiabilidade, porém quando indagadas sobre como era a relação entre elas e os estudantes, todas expuseram ter um “distanciamento necessário”.

A questão posterior se referia era: você se vê responsável pela formação humana e cidadã dos estudantes? Todas responderam que sim, como exemplo as falas das entrevistadas I e II: “Acho que parte dela (formação) sim, mas não somente. Sozinha eu não consigo, mas acho que tenho uma fatia desse bolo dividido com os pais, governo, escola, professor”. “Sim. Levamos os conhecimentos de professor, postura humana, na sociedade, e fim, uma junção de conhecimento científico e humano”.

A respeito do conceitual de Educação Emancipatória, a primeira questão era: O que você considera ser uma educação emancipatória? E se importante desenvolver processos emancipatórios na educação? Por que? As respostas foram bem simples: “Acho que é eles enxergarem a realidade que estão e tentarem mudar a vida deles a partir do que eles aprendem na escola (...) é importante trabalhar nessa perspectiva porque são aprendizados que não vão acabar na escola, quando se adquirir isso você leva pra casa, pro trabalho, pra família” (Entrevistada I) referente a mesma questão a Entrevistada IV respondeu: “fazer com que o aluno pense ser de uma sociedade, mudando seu futuro e da própria sociedade. É importante exatamente, para que alunos raciocinem e tomem decisões prosperas na sociedade”.

E referente a ultima questão: “O que tem a dizer sobre “teoria e prática” pensando a tua formação e atuação profissional?”, apontaram, como exemplo: “Teoria é a base química de todos os estudos científicos já realizados e pratica é levar esse conhecimento para dia a dia (Entrevistada II). “A teoria e a prática na minha disciplina estão intimamente ligada pois para ter efetiva aprendizagem/prática antes tem que saber interpretar e isso se dá através da teoria” (Entrevistada IV)

De maneira geral posso afirmar que as entrevistas foram muito curtas e superficiais com respostas generalizadas, mesmo quando questionadas “como?” ou “por que?” não se aprofundavam nas respostas. Isso, para mim, é lastimável, pois o que se define/exige da educação ao menos teórica e legalmente é muito mais complexo. As respostas superficiais são frutos da falta de prática, consequentemente, demonstra a falta de formação e precária educação que temos.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Temas Transversais possibilitam uma educação de forma mais completa e complexa. É uma “estrutura” desenhada a fim de flexibilizar e ao mesmo tempo aglutinar e contextualizar os conhecimentos trabalhados em sala de aula. As Temáticas trazem ainda a possibilidade legal e ao mesmo o dever social e ético de se trabalhar os valores humanos necessários para uma sociedade mais justa.

Os Direitos Humanos acompanham as Temáticas Transversais a fim de complementar e conferir suporte teórico, legal, social e ético. A Afetividade é “apenas” decorrência do trabalho com os Temas Transversais e Direitos Humanos – não há como trabalhar tais assuntos sem afetividade e valor à vida humana de cada um.

Embora o tripé discutido – Temas Transversais, Educação em Direitos Humanos e Afetividade – seja, a primeira vistas, insociável, acredito que haja uma intensa relação entre ambos. Se fosse necessário elencar uma hierarquia, diria que em primeiro seria a Afetividade, e em segundo os dois outros. Considero a Afetividade em primeiro lugar, pois acredito que se ela existisse organicamente entre as pessoas não haveria necessidade de existir documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois a sociedade seria/agiria de forma naturalmente Humanizada. E os dois outros assuntos em segundo lugar, pois os Direitos Humanos são os direitos/documentos legais e o trabalho com os Temas Transversais é um mecanismo/instrumento encontrado para trabalhar os Direitos Humanos.

É compreensível que modificar ações de um sistema educacional exige tempo, porém, é preciso que práticas e iniciativas ocorram para iniciarmos as mudanças, problematizarmos as questões envolventes e repensar, refazer, recriar e inovar pedagógica e socialmente. A pequena amostra, feita através de entrevistas com professores da rede pública de ensino, demonstra que as práticas historicamente postas continuam a ser predominantes nos espaços escolares. Temos na nossa identidade socioeducacional traços marcados pela tradição que se manifestam em modos competitivos e individuais de ser, sendo assim todos temos tais características marcadas em maior ou menor grau e essas precisam ser trabalhadas para serem reconstruídas e ressignificadas.

Percebo a partir da conjuntura da educação no estado e das conversas/entrevistas com as professoras que as escolas vivem problemáticas decorrentes de uma sucessão de fatos. Começamos pela ideologia da educação. Acredito que estamos num período de transição onde até dez anos atrás tínhamos apenas o modo mais tradicional de educação, e agora surgem políticas que possibilitam maior acesso a educação, que, portanto, estimulam outras práticas educacionais.

Como os paradigmas dessas novas práticas são opostos ainda há muita confusão e mistura nos processos de aprendizagem. Ainda há resistência e pouca formação para professores, equipe pedagógica e direção. Por isso não devemos esquecer da educação superior, que em tese, são os profissionais formados nesse espaço que estão presentes na educação das crianças, jovens e adultos.

Seria uma opção ter uma disciplina específica voltada às Temáticas Humanas? É preciso problematizar mais a fundo, mas, a princípio, penso que não. Tenho muito receio de que ter uma disciplina voltada as questões trabalhadas pelos Temas Transversais/Direitos Humanos isente as outras áreas de conhecimentos a serem Humanas, voltadas para a toda sociedade.

Somado a formação dos professores, a dimensão econômica também é um complicador, os professores não são profissionais valorizados, conseqüentemente costumam pegar grandes cargas horárias de trabalho. Penso que quarenta aulas semanais é uma quantidade muito grande trabalho (e tem professor que chega a sessenta) mesmo com uma porcentagem da carga horária disponibilizada como hora atividade. Vejo que os professores alcançam o limite de trabalho, são muitas horas, muitas crianças, não tem como manter a “sobriedade” diante de tais condições. Não esqueçamos ainda das péssimas condições da escola (consequência do sistema educacional) que exige uma serie de burocracias, desconhece, dificulta ou até boicota as possibilidades de trabalho diferenciado.

Com todas essas dificuldades trabalhar os Temas Transversais passa a ser apenas mais uma obrigação para o professor, é preciso ter mais sentido primeiramente aos professores. Os Temas Transversais são assuntos caros à sociedade brasileira, precisam ser conhecidos, debatidos, problematizados para gerar formação política e só assim tornar/construir uma a sociedade menos desigual, mais justa, ética e humana.

5 – REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Clarice Escobar de. **AS RELAÇÕES DE AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2009. 34 pág. Monografia de graduação – curso de Pedagogia. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul Faculdade De Educação, Porto Alegre.

ARCHANJO, Daniela Resende. **Conceitos introdutórios de educação para em direitos humanos**. Curitiba, 2014.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Ed. Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Temas Transversais)**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em: 03/05/2015.

BUSQUETS, Maria Dolores. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1999. 198p.
Colégio Militar de Porto Alegre. **Trabalho Interdisciplinar – 9º ANO**. Porto Alegre – 2013. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br/upload/arquivos/9%C2%BA%20Ano/Trabalho%20Interdisciplinar%202013%20alunos%20PDF.pdf>>, Acesso em: 03/05/2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza De Um Sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Cortez, 2002.

GERHARD, Ana Cristina; Rocha Filho, João Bernardes. **A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio**. *Investigações em Ensino de Ciências – V17(1)*, pp. 125-145, 2012.

GOMES, Cristiana. **Info Escola**. Revolução Francesa. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/revolucao-francesa/>>. Acessado em: 26/05/2014

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação*, v. 20, p. 11-30, 2005. ISSN 1414-6975.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. (Tradução: José Fernando Campos Fortes). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002, 3ªed.

MELO, Guiomar Namó de. **Os 10 Maiores Problemas da Educação Básica no Brasil** (e suas possíveis soluções). *Revista Escola*, 2003.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético – afetivo: uma leitura spinozana da**
SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORENO, Montserrat. **Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro**. In **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1999. 198p.

MURATA, Afonso Takao e MURATA, Marília Pinto Ferreira. **Direitos Humanos e ambiente escolar**. Curitiba/PR, 2014

NETO, Giuseppe Bruno. **UMA BREVE VISÃO SOBRE A AFETIVIDADE NAS TEORIAS DE WALLON, VYGOTSKY E PIAGET**. 2012. 29 pág. Monografia de graduação – curso de Ciências Biológicas. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

RABENHORST, Eduardo R. **O que são Direitos Humanos?**. Brasília: Brasília Jurídica, 2001.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A afetividade na relação educativa.** *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2010, vol.27, n.3, pp. 403-412. ISSN 0103-166X.

SOUZA, Izabel Cristina Pereira; et al. **A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO.**

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et. al. (org.). **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2007, p. 487-503

WATANABE, Mariana. **Das afetividades da educação.** In Brasilpost. Disponível em: http://www.brasilpost.com.br/escola-de-noticias/das-afetividades-da-educa_b_7117794.html. Acesso em: 29/05/2015

YOUTUBE: **Café Filosófico Desafios contemporâneos A Educação Viviane Mosé Full,** 2012. Acesso em 04/04/2013, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=2UW8eeFxcMA>