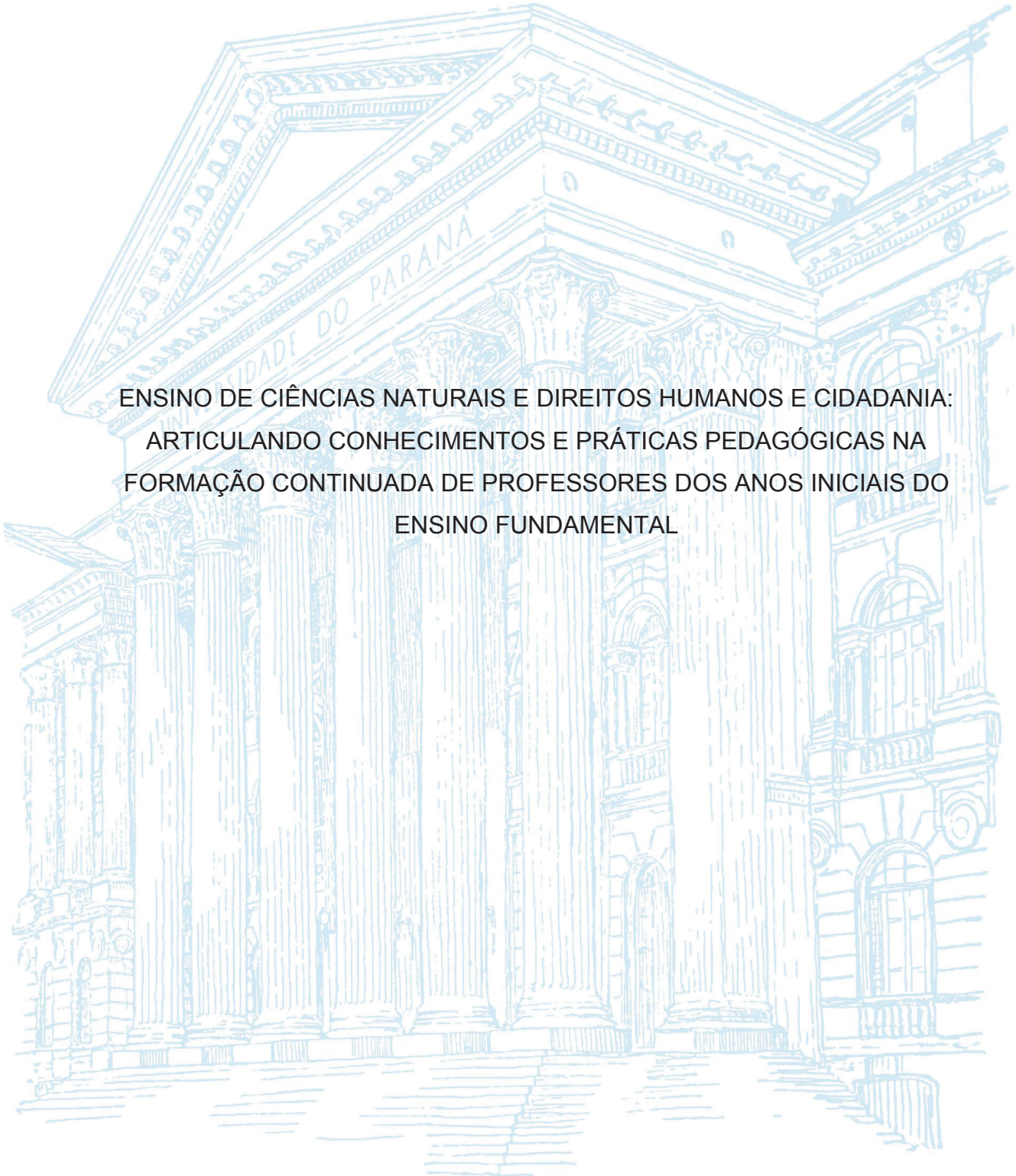
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HANSLIVIAN CORREIA CRUZ BONFIM



ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: ARTICULANDO CONHECIMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2021

HANSLIVIAN CORREIA CRUZ BONFIM

ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: ARTICULANDO CONHECIMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª Drª Orliney Maciel Guimarães

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Bonfim, Hanslivian Correia Cruz.
Ensino de ciência naturais e direitos humanos e cidadania : articulando conhecimentos e práticas pedagógicas na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental / Hanslivian Correira Cruz Bonfim. – Curitiba, 2021.
636 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Orliney Maciel Guimarães

1. Ciências – Estudo e ensino – Ensino fundamental. 2. Professores – Formação. 3. Direitos humanos. 4. Socialização profissional – Brasil. 5. Cidadania. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **HANSLIVIAN CORREIA CRUZ BONFIM** intitulada: **Ensino de Ciências Naturais e Direitos Humanos e Cidadania: articulando conhecimentos e práticas pedagógicas na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**, sob orientação da Profa. Dra. ORLINEY MACIEL GUIMARÃES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 03 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica
05/03/2021 08:49:52.0
ORLINEY MACIEL GUIMARÃES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
05/03/2021 08:52:16.0
LEONIR LORENZETTI
Avaliador Externo (SETOR DE CIÊNCIAS EXATA, UFPR)

Assinatura Eletrônica
05/03/2021 11:24:22.0
MARILDA APARECIDA BEHRENS
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/03/2021 09:40:23.0
ADRIANE KNOBLAUCH
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/03/2021 08:47:22.0
ROBERTO DALMO VARALLO LIMA DE OLIVEIRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

À minha mãe Anadir (in memorian) e à minha avó Francelina (in memorian), pelo cuidar e educar constantes... Saudades...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força, pela coragem e por sempre colocar pessoas iluminadas em minha vida...

Ao meu esposo, pelo companheirismo, pela dedicação e por sempre me dar força em todos os momentos que preciso...

Aos meus filhos, Matheus e Marcelo, anjos da minha vida, que me dão alegria e amor todos os dias...

Aos meus irmãos que torcem e rezam sempre por mim...

Agradeço imensamente à professora Orliney, pela orientação, dedicação e parceria nesta caminhada.

Aos membros da Banca Examinadora: Professores/as doutores/as Adriane Knoblauch (UFPR), Elenilton Vieria Godoy (UFPR), Leonir Lorenzetti (UFPR), Marilda Aparecida Behrens (PUC – PR) e Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira (UFPR), pela atenção ao convite e pelas orientações que contribuíram para o aperfeiçoamento teórico e metodológico da tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

Às professoras Beti, Josi, Sheila e Maria, por participarem desta pesquisa, pelas trocas de conhecimentos e por contribuírem para o meu desenvolvimento profissional...

RESUMO

O tema desta pesquisa refere-se ao Ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental e sua articulação com Direitos Humanos e Cidadania. Foi realizada uma pesquisa-ação que, devido à sua natureza, apresenta o objetivo prático de planejar um curso de formação continuada, organizado em oficinas pedagógicas para os/as professores/as de Ciências Naturais dos anos inicias do Ensino Fundamental I, com a finalidade de articular os conteúdos de Ciências Naturais ao tema Direitos Humanos e Cidadania; e o objetivo de conhecimento que foi investigar e analisar como os/as professores/as do ensino fundamental I articulam conhecimentos e práticas pedagógicas voltados para o tema Direitos Humanos e Cidadania ao Ensino de Ciências Naturais a partir de um curso de formação continuada. Ressaltamos que nesse curso participaram cinco professoras, sendo quatro colaboradoras da pesquisa. A coleta de dados para a pesquisa ocorreu por diferentes técnicas, como o questionário, a entrevista, os registros das propostas, os planejamentos, as fotografias e as filmagens, a fim de sistematizar as informações sobre a realidade estudada, e para analisar os dados foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Para subsidiar as análises sobre o processo de socialização docente, utilizamos Bourdieu e Setton, além de autores que tratam sobre a formação docente, como Gimeno Sacristán, Nóvoa, Marcelo Garcia e Imbérnon. As discussões dos dados foram divididas em três tópicos: Discussões sobre as compreensões docentes: fase exploratória, na qual identificamos questões que foram contempladas no curso de formação continuada para os/as professores/as atuantes no ensino de Ciências Naturais e sua articulação com Direitos Humanos e Cidadania; Socialização das professoras participantes da pesquisa, que contribuiu para identificarmos o perfil das professoras em relação ao processo de socialização das mesmas; Conhecimentos e práticas a partir do curso de formação continuada, que possibilitou compreender as práticas realizadas pelas docentes e como algumas questões do processo de socialização afetam as ações docentes, como: a epistemologia das professoras em relação ao conhecimento; preconceitos vividos e sentidos; trajetória escolar; influências do processo de socialização no contexto escolar em que atuavam; capital cultural institucionalizado; tempo na carreira docente. Foi identificado que todas as docentes levaram em conta algumas estratégias realizadas durante o curso de formação continuada, ou seja, nas oficinas práticas e nas teóricas, para efetivar suas ações educativas em sala de aula. Observou-se que as professoras reelaboraram suas ações em relação às experiências adquiridas durante o curso, reestruturando disposições iniciais e reafirmando outras. A pesquisa-ação contribuiu para que as professoras refletissem sobre seus conhecimentos e suas práticas, compreendendo sobre a importância de desenvolver temáticas que fazem interface com Direitos Humanos e Cidadania no ensino de Ciências Naturais, reestruturando as disposições do *habitus*, o que consideramos que poderá contribuir para o planejamento de futuras práticas pedagógicas voltadas para uma EDH.

Palavras-chave: Ensino de Ciências naturais. Anos iniciais do ensino fundamental. Direitos Humanos. Cidadania. Formação continuada. Socialização docente.

ABSTRACT

This research refers to the Teaching of Natural Sciences in the early years of elementary school and its articulation with Human Rights and Citizenship. Action research was carried out, whose practical objective was to plan a course of continuing education. It was organized in pedagogical workshops for Natural Sciences teachers of the early years of elementary school, with the purpose of articulating the contents of Natural Sciences with Human Rights and Citizenship. The objective of knowledge was to investigate and analyze how teachers of elementary school articulate knowledge and pedagogical practices focused on Human Rights and Citizenship and the Teaching of Natural Sciences from a continuing education course. Five teachers participated in this course, four of which were collaborators in the research. Data collection took place by means of different techniques, such as questionnaire, interview, proposal records, plans, photographs and filming, in order to systematize the information about the studied reality, and the Thematic Content Analysis by Bardin (2016) was used to analyze the data. To support the analysis of the teaching socialization process, we used Bourdieu and Setton, in addition to authors who deal with teacher education, such as Gimeno Sacristán, Nóvoa, Marcelo Garcia and Imbérnon. The discussions of the data were divided into three topics: Discussions about teacher understandings – exploratory phase, in which we identified issues that were contemplated in the continuing education course for teachers working in the Teaching of Natural Sciences and their articulation with Human Rights and Citizenship; Socialization of teachers participating in the research, which contributed to identifying the profile of teachers in relation to their socialization process; and Knowledge and practices from the continuing education course, which made it possible to understand the practices carried out by the teachers and how some issues in the socialization process affect teaching actions, such as teachers' epistemology in relation to knowledge, prejudices experienced and felt, school trajectory, influences of the socialization process in the school context in which they worked, institutionalized cultural capital, and teaching career time. It was identified that all teachers took into account some strategies carried out during the continuing education course, that is, in practical and theoretical workshops, to develop their educational actions in the classroom. It was observed that the teachers reworked their actions in relation to the experiences acquired during the course, restructuring initial provisions and reaffirming others. Action research helped teachers to reflect on their knowledge and practices, understanding the importance of developing subject matters that interface with human rights and citizenship in the teaching of Natural Sciences, restructuring the dispositions of *habitus*, which may contribute to planning future pedagogical practices aimed at HRE.

Keywords: Teaching of Natural Sciences. Early years of elementary school. Human rights. Citizenship. Continuing education. Teaching socialization.

LISTA DE TABELA

TABELA 1 - Cursos de Ciências ofertados para professore/as 26
TABELA 2 - Caracterização das professoras – Fase exploratória 53
TABELA 3 - Teses e dissertações categorizados por temáticas 62
TABELA 4 - Unidades da RME e quantidades 247

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Temáticas relacionadas aos direitos humanos para os anos iniciais do Ensino Fundamental 156
FIGURA 2 - Eixos estruturantes relacionados aos Direitos Humanos 164
FIGURA 3 - A comunicação entre teoria e prática através das tarefas 190
FIGURA 4 - A articulação entre o fazer pedagógico, fundamentação teórica e análise das práticas institucionalizadas 194
FIGURA 5 - Relação do conceito de direito e dever 210
FIGURA 6 - Ideias referentes ao conceito de direito 216
FIGURA 7 - Diferenciação entre Direitos Humanos e Direitos Fundamentais 221
FIGURA 8 - Aspectos importantes para uma Educação Direitos Humanos 226
FIGURA 9 - Ciências Naturais e Experiências docentes 257
FIGURA 10 - Formações sobre Direitos Humanos, Cidadania e Ciências Naturais 268
FIGURA 11 - Compreensões docentes sobre EDH 281
FIGURA 12 - Motivos para a escolha do curso 293
FIGURA 13 - Preconceitos vistos e sentidos 304
FIGURA 14 - Imagem das anotações realizadas pela docente 316
FIGURA 15 - Imagem do livro didático 317
FIGURA 16 - Imagem da brincadeira: jogo das coordenadas 319
FIGURA 17 - Imagens de alimentos utilizadas pela professora Sheila..... 329
FIGURA 18 - Representação do jogo das coordenadas 330
FIGURA 19 - Foto das crianças realizando atividade..... 331
FIGURA 20 - Foto do jogo das coordenadas 331
FIGURA 21 - Síntese da categoria Relações Étnico-Raciais 335
FIGURA 22 - Foto de um estudante desenhando as pessoas e profissões 339
FIGURA 23 - Foto do cartaz construído pelas crianças 340
FIGURA 24 - Foto da tabela com os dados sobre as profissões..... 340
FIGURA 25 - Imagens de cientistas apresentados aos/as estudantes 352
FIGURA 26 - Imagem apresentada às crianças 358
FIGURA 27 - Foto do grupo de pesquisa sobre Herpes 359

FIGURA 28 - Foto do grupo de pesquisa sobre glândulas endócrinas..... 359
FIGURA 29 - Foto do grupo de pesquisa sobre genética 359
FIGURA 30 - Foto do grupo de pesquisa sobre DST (robótica)..... 359
FIGURA 31 - Imagem da atividade de avaliação 360
FIGURA 32 - Síntese da categoria Gênero, Sexo e Sexualidade 362
FIGURA 33 - Imagem apresentada aos/as estudantes 365
FIGURA 34 - Imagem da atividade proposta pela docente 366
FIGURA 35 - Esquema organizado pela docente Beti 370
FIGURA 36 - Foto de um estudante registrando suas impressões 371
FIGURA 37 - Foto do registro das impressões registradas pelo/a estudante 371
FIGURA 38 - Foto do quadro com os registros das impressões das crianças..... 372
FIGURA 39 - Foto dos registros das crianças 377
FIGURA 40 - Síntese da categoria Bullying 383
FIGURA 41 - Síntese da categoria dificuldades encontradas na realização das práticas voltadas aos Direitos Humanos 401
FIGURA 42 - Síntese da categoria Avaliação do Curso: conhecimentos e práticas..... 411
FIGURA 43 - Educação em Direitos Humanos no contexto escolar 414
FIGURA 44 - Diálogos entre as temáticas que fazem interface como D.H.... 436

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Fases da pesquisa-ação 40
QUADRO 2 - Informações sobre o curso referentes à pesquisa-ação 44
QUADRO 3 - Datas, carga horária e conteúdo do curso 45
QUADRO 4 - Perfil das professoras participantes da pesquisa-ação 49
QUADRO 5 - *Corpus* da pesquisa 54
QUADRO 6 - Teses e dissertações relacionadas aos Direitos Humanos e Ciências da Natureza 58
QUADRO 7 - Número de trabalhos por disciplinas na área de Ciências da Natureza e níveis de ensino 64
QUADRO 8 - Artigos relacionados ao ensino de ciências e direitos humanos..... 69
QUADRO 9 - Pesquisas relacionadas à Formação de Professores, Ensino de Ciências e Direitos Humanos 71
QUADRO 10 - Tipos de pesquisa 73
QUADRO 11 - Objetivos das pesquisas e o contexto da ação 75
QUADRO 12 - Unidades temáticas da BNCC (BRASIL, 2017) 151
QUADRO 13 - Categorias de análise 207
QUADRO 14 - Documentos enviados para as pesquisadoras 307
QUADRO 15 - Conto Amigos, mas não para sempre 309
QUADRO 16 - Planejamentos e/ou registros - Relações étnico-raciais 310
QUADRO 17 - Conto Africano – Todos dependem da boca 317
QUADRO 18 - Planejamentos e/ou registros – Gênero, sexo e sexualidade. 335
QUADRO 19 - Texto apresentado pela professora ao/as estudantes 353
QUADRO 20 - Texto sobre Roslyn Yalow 354
QUADRO 21 - Texto sobre o sistema endócrino 355
QUADRO 22 - Atividade proposta pela professora aos/as estudantes 355
QUADRO 23 - Texto sobre Gertrude Elion 357
QUADRO 24 - Texto sobre Françoise Barré-Sinoussi – HIV 357
QUADRO 25 - Texto sobre Mayana Zatz – Genética 358
QUADRO 26 - Planejamentos e/ou registros – Bullying 364
QUADRO 27 - Atividades retiradas do planejamento da professora Sheila... 380
QUADRO 28 - Excerto do planejamento da professora Sheila 382

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Levantamento do número de teses e dissertações por ano 61
GRÁFICO 2 - Distribuição de trabalhos por temáticas relacionadas aos DH... 63
GRÁFICO 3 - Objetivos das produções acadêmicas 71
GRÁFICO 4 - Quantidade de produções por temáticas relacionadas aos DH 77
GRÁFICO 5 - Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (BRASIL, 2018) 122
GRÁFICO 6 - Nível de instrução das pessoas com 25 anos de idade ou mais (BRASIL, 2018) 123
GRÁFICO 7 - Direitos Humanos e percepção de justiça 285

LISTA DE SIGLAS

BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CMEI -	Centro Municipal de Educação Infantil
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTS -	Ciência, Tecnologia e Sociedade
CIC -	Cidade Industrial de Curitiba
DH –	Direitos Humanos
DST -	Doenças sexualmente transmissíveis
EA -	Educação Ambiental
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECiEA -	Ensino de Ciências e Educação Ambiental
ECTS -	Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade
EDH	Educação em Direitos Humanos
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ONU -	Organização das Nações Unidas
PIBID -	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC -	Projeto Pedagógico do Curso
PROEC -	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
RME -	Rede Municipal de Ensino
SME -	Secretaria Municipal de Educação
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEI -	Unidade de Educação Integral
UFPR -	Universidade Federal do Paraná
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	20
1.1	CONTEXTO E PROBLEMA	20
1.2	OBJETIVO.....	30
1.2.1	Objetivo prático	30
1.2.1	Objetivo de conhecimento	30
1.2.3	Objetivos Específicos	31
1.3	JUSTIFICATIVA	31
2	**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**	35
2.1	EMBASAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA-AÇÃO.....	35
2.2	FASES DA PESQUISA	40
2.2.1	Descrição das fases da pesquisa	42
2.2.2	Metodologia da Análise de dados.....	51
3	**REVISÃO DA LITERATURA**	56
3.1	TESES E DISSERTAÇÕES: DIREITOS HUMANOS, ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E FORMAÇÃO DOCENTE.....	56
3.2	PERIÓDICOS NACIONAIS: DIREITOS HUMANOS, ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	68
4	**DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: ARTICULANDO CONCEITOS**	86
4.1	DIREITOS HUMANOS: UM PANORAMA HISTÓRICO.....	86
4.2	EDUCAÇÃO: UM DIREITO HUMANO.....	109
4.3	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH).....	125
5	**CURRÍCULO, DIREITOS HUMANOS E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS**	131
5.1	CURRÍCULO E DIREITOS HUMANOS.....	131
5.2	O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA.....	145
6	**PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE**.....	169

6.1 6.1 SOCIALIZAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS: CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS*..... 169
6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 178
6.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS VOLTADA PARA OS DIREITOS HUMANOS E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS..... 187
7 CONHECIMENTOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: ARTICULANDO DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA A PARTIR DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA..... 207
7.1 DISCUSSÃO SOBRE AS COMPREENSÕES DOCENTES: FASE EXPLORATÓRIA..... 208
7.1.1 Compreensão sobre direitos 209
7.1.2 Compreensão sobre Direitos Humanos 216
7.1.3 Compreensão sobre Educação em Direitos Humanos (EDH) 221
7.1.4 A Escola e a violação dos Direitos Humanos 227
7.1.5 A Escola e as discussões sobre Direitos Humanos..... 234
7.1.6 Direitos Humanos e o Ensino de Ciências 239
7.1.7 Resultado da fase exploratória: Delineando o curso de formação continuada 245
7.2 SOCIALIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... 247
7.2.1 Perfil das professoras participantes da pesquisa: Maria, Josi, Sheila e Beti 248
7.2.1.1 Professora Maria 248
7.2.1.2 Professora Josi 250
7.2.1.3 Professora Sheila 252
7.2.1.4 Professora Beti 253
7.2.2 Ciências Naturais e as experiências docentes 254
7.2.3 Formação inicial e formação continuada relacionada ao ensino de Ciências, Direitos Humanos e Cidadania 257
7.2.4 Compreensões sobre EDH 269
7.2.5 Experiências pessoais e necessidades sentidas: a escolha do curso.... 281
7.2.6 Vivências relacionadas à preconceitos 293

7.3 CONHECIMENTOS E PRÁTICAS A PARTIR DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA..... 304
7.3.1 Relações étnico-raciais 308
7.3.1.1 Conhecimentos e práticas: professora Josi 311
7.3.1.2 Conhecimentos e práticas: professora Beti 316
7.3.1.3 Conhecimentos e práticas: professora Maria 322
7.3.1.4 Conhecimentos e práticas: professora Sheila 328
7.3.2 Gênero, sexo e sexualidade 335
7.3.2.1 Conhecimentos e práticas: professora Josi 336
7.3.2.2 Conhecimentos e práticas: professora Beti..... 338
7.3.2.3 Conhecimentos e práticas: professora Maria 345
7.3.2.4 Conhecimentos e práticas: professora Sheila..... 351
7.3.3 Bullying 363
7.3.3.1 Conhecimentos e práticas: professora Josi 364
7.3.3.2 Conhecimentos e práticas: professora Beti..... 370
7.3.3.3 Conhecimentos e práticas: professora Maria..... 375
7.3.3.4 Conhecimentos e práticas: professora Sheila 379
7.3.4 Dificuldades encontradas na realização das práticas voltadas aos Direitos Humanos..... 384
7.3.4.1 A temática Relações étnico-raciais 384
7.3.4.2 Os aspectos organizativos da escola e as relações de poder..... 388
7.3.5 Avaliação do curso: conhecimentos e práticas..... 401
8 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES..... 412
REFERÊNCIAS 439
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO – FASE EXPLORATÓRIA..... 459
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... 462
APÊNDICE 3 – DESCRIÇÃO DAS OFICINAS 465
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA 484
APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO ENTREGUE PARA AS PROFESSORAS..... 486
APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL 490
APÊNDICE 7 – TRANSCRIÇÃO DO SEMINÁRIO FINAL 502

APÊNDICE 8 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS 516
APÊNDICE 9 – QUADROS ILUSTRATIVOS..... 547
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DA FASE EXPLORATÓRIA 553
ANEXO 2 – PLANEJAMENTO DAS PROFESSORAS E REGISTROS DAS ATIVIDADES PROPOSTAS 585
ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO DAS PROFESSORAS COLABORADORAS 617

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO E PROBLEMA

O ensino de Ciências Naturais é um direito da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a qual determina, no Art. 26, que os currículos do Ensino Fundamental "devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o **conhecimento do mundo físico e natural** e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil [...]" (BRASIL, 1996, s/p, grifo nosso). Além de ser um direito, as ciências fazem parte do contexto das pessoas e, de acordo com Lima e Loureiro (2013, p. 15), "aprender ciências contribui para a formação integral da criança". Para as autoras, a educação em ciência tem um "papel primordial de fornecer subsídios para uma leitura de mundo que, muitas vezes, questiona ideias comuns trazidas pelos sujeitos para a escola" (LIMA; LOUREIRO, 2013, p. 16). O ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental I tem como princípio:

> […] a promoção da aprendizagem de conhecimentos que contribuam para uma melhor compreensão dos fenômenos naturais que permeiam a realidade do aluno e lhe ofereçam aporte para participar no meio em que vive de maneira crítica e reflexiva, considerando-se, inclusive, as consequências que essa intervenção pode causar [...]. (FABRI; SILVEIRA, 2013, p. 78).

Sendo assim, cabe aos/às professores/as ampliarem os conhecimentos dos/das estudantes, considerando a faixa etária com a qual trabalham, a partir de estratégias educativas e de um planejamento adequado. Para Fabri e Silveira (2013), é necessária uma "ação docente que estimule os alunos a perguntar, refletir, buscar por respostas e a tomar decisões, de maneira que os alunos atuem ativamente na construção do conhecimento" (FABRI; SILVEIRA, 2013, p. 78). Sendo assim, o componente curricular Ciências Naturais poderá contribuir para que os conhecimentos dos/as estudantes sejam ampliados, e que, cada vez mais, esses/as educandos/as se aproximem do conhecimento científico, sendo este importante para a formação cidadã. Assim, é necessário que a criança ressignifique seus conhecimentos e amplie sua visão de mundo, a fim de tomar decisões mais corretas e conscientes no seu contexto social.

Dessa forma, o/a estudante começará a compreender que existem outras explicações para os fenômenos e fatos que observa no ambiente que está inserido, podendo ter uma visão mais crítica da realidade, intervindo no seu contexto social com outro olhar e com outras concepções. Para que isso ocorra, é fundamental que os/as professores/as possuam uma visão crítica de seu contexto social, e que tenham como propósito a formação integral de seus/suas estudantes. Consideramos que, a fim de atingir esse objetivo, é necessário ao/à professor/a abordar temas integradores no ensino de Ciências Naturais, como o tema Direitos Humanos e Cidadania, indo ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). A Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, no seu segundo artigo define:

> Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Portanto, é uma Diretriz que precisa ser cumprida, não porque é uma prescrição oficial, mas sim porque é uma temática de urgência social. Pois, no contexto brasileiro, são constatadas inúmeras injustiças sociais, as quais também afetam o âmbito escolar. Portanto, refletir sobre essa temática no ensino de Ciências nos anos iniciais contribui para que estudantes desenvolvam atitudes, valores e formas de pensar baseadas no respeito e na tolerância, já que muitos conteúdos de Ciências são possíveis de serem articulados com temáticas que envolvem Direitos Humanos e Cidadania.

Nessa perspectiva, é necessário que os/as professores/as, ao desenvolverem suas práticas pedagógicas no ensino de Ciências Naturais, tenham uma visão mais crítica da educação, bem como planejem estratégias educativas voltadas para uma educação que vise à transformação, à mudança de concepções e, por conseguinte, de atitudes frente aos problemas sociais. É importante que os/as estudantes compreendam que os temas e/ou conteúdos desenvolvidos em sala de aula fazem parte do seu cotidiano e que podem ser aplicados na sua vida social, como, por exemplo, respeitar as diferenças individuais, culturais e étnicas, e as diferentes manifestações da sexualidade, preservar e cuidar do meio ambiente, compreender como seu corpo está organizado, entre outros. Para isso, é importante

que o/a professor/a também faça a inter-relação dos conteúdos específicos de Ciências Naturais com questões relacionadas aos Direitos Humanos e Cidadania, educando, dessa forma, para uma "compreensão humana", sendo esse, de acordo com Morin (2004), um dos sete saberes necessários à educação do futuro.

Consideramos que a Educação em Direitos Humanos (EDH) deve ser uma temática desenvolvida nos diferentes componentes curriculares, no sentido de contribuir para que os estudantes desenvolvam o senso crítico, o respeito à dignidade humana e que aprendam a tomar decisões frentes aos desafios da sociedade. Mas também compreendemos que esta educação deverá estar presente em todas as relações e interações estabelecidas na instituição escolar. Assim, "podemos ver a educação em direitos humanos como tendo tanto benefícios sociais como individuais. A EDH pode ser vista como um meio de levar as pessoas a mudar suas atitudes e comportamentos de uma forma que será benéfica para toda a sociedade" (MCCOWAN, 2015, p. 34).

A educação visa o pleno desenvolvimento do educando, conforme previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e nos documentos oficiais que fundamentam a educação brasileira. Desenvolver o indivíduo em todos os seus aspectos significa também formá-lo para viver em sociedade e participar ativamente de seu contexto social. Portanto, as práticas pedagógicas devem ter como princípio o respeito ao outro e às suas diferenças individuais, étnicas, religiosas, econômicas, sociais, condição física, etc.

Nessa perspectiva, investir na formação de professores/as para atuarem como "agentes multiplicadores" (CANDAU, 2013) dessa temática é necessário para que eles/as ressignifiquem saberes e mobilizem outros para uma prática voltada à formação integral do/a estudante. Candau (2013, p. 310) destaca que "os professores e professoras convivem diariamente com crianças e jovens durante muitas horas e muitos anos. Se incorporassem fortemente a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, constituiriam agentes multiplicadores de especial importância". A partir desse contexto, surge o problema desta pesquisa, qual seja*: Como professores/as do Ensino Fundamental I articulam conhecimentos e práticas pedagógicas voltados ao tema Direitos Humanos e Cidadania ao Ensino de Ciências Naturais a partir de um curso de formação continuada?*

A articulação dos três aspectos, Formação Continuada, Ensino de Ciências Naturais e Direitos Humanos e Cidadania ocorre a partir da minha trajetória

profissional e, para que isso possa ser entendido, é necessário resgatar um pouco dessa história enquanto pedagoga.

A formação continuada de professores/as – primeiro aspecto - sempre fez parte da minha trajetória profissional, pois consiste em uma das minhas atribuições. Ao iniciar na Prefeitura Municipal de Curitiba, em 2002, como professora dos anos inicias, a ideia de ser formadora de formadores já me interessava. E, no final de 2002, fiz um concurso interno na Prefeitura Municipal de Curitiba para Suporte Técnico Pedagógico, e, a partir desse concurso, assumi como pedagoga de um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI. E foi nesse espaço educativo que tive o primeiro contato com a formação continuada, pois muitos/as professores/as que atuavam na educação infantil nessa unidade de ensino não possuíam formação específica na área da educação. Diante disso, o meu papel fundamental era de atuar junto aos professores/as, desenvolvendo formações continuadas em serviço. Foi nesse contexto que percebi a importância da formação para o/a professor/a, no sentido de o/a mesmo/a refletir sobre questões do seu cotidiano e fazer a relação da teoria com a prática.

Após oito anos como pedagoga de CMEI, resolvi solicitar remanejamento para o Ensino Fundamental I, para atuar como pedagoga dos anos iniciais, a fim de ampliar meus conhecimentos sobre essa etapa de ensino. Na escola continuei desenvolvendo meu trabalho com os/as professores/as no processo de formação em serviço. Foi nessa época que tive o primeiro contato com o ensino de Ciências Naturais, e fiz vários cursos oferecidos pela mantenedora para poder entender as características dessa etapa de ensino (Ensino Fundamental I), bem como para compreender os componentes curriculares dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Município de Curitiba correspondentes aos anos iniciais. Em um curso que fiz relacionado ao ensino de Ciências pude compreender o quão importante são os conteúdos de Ciências Naturais para que o estudante se aproxime da linguagem científica e tome decisões, no seu contexto social, baseadas neste conhecimento específico. E essa experiência que tive com o ensino de Ciências, a partir de uma formação continuada, foi o que me levou a me interessar em estudar sobre esse componente curricular. Por isso, optei em desenvolver a pesquisa de mestrado voltada para essa área do conhecimento. Assim, aproximo-me do segundo aspecto apontado anteriormente: o ensino de Ciências Naturais.

A pesquisa de mestrado foi desenvolvida entre 2014 e 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática, da Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa de Educação em Ciências, e teve como cerne "*pesquisar e analisar as ações educativas desenvolvidas pelos professores que lecionam Ciências no Ensino Fundamental da rede municipal de Curitiba, a fim de identificar se tais ações contribuem para o processo de alfabetização científica e tecnológica dos estudantes*".

Portanto, os sujeitos da pesquisa foram professoras[1] que atuavam no ensino de Ciências Naturais nos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental I. E uma das questões identificadas na pesquisa foi que grande parte das professoras que participou das formações continuadas, ofertadas pela mantenedora, destacou ter mais confiança ao desenvolver os conteúdos de Ciências Naturais. Outro dado constatado foi que a maioria das professoras salientou que a formação inicial não forneceu subsídios teóricos e metodológicos para atuarem nesta área do conhecimento. Portanto, há lacunas deixadas na formação inicial em relação ao ensino de Ciências e, por isso, considero importante formações continuadas nessa área do conhecimento.

Durante essa pesquisa, em que estive em contato direto com nove professoras, pude observar suas aulas, e percebi que muitos dos conteúdos se relacionavam às temáticas sociais, as quais eram importantes de serem discutidas no ensino fundamental. Em uma determinada aula de uma professora colaboradora, pude entender que, ao desenvolver questões relacionadas ao sistema reprodutor, não se discutia apenas as questões de cunho biológico, mas também questões sociais e culturais, relacionadas aos valores sociais e humanos, ao respeito ao outro e a suas diferenças, e estas questões foram trazidas à tona na sala de aula quando a professora discutia a questão voltada para as diferentes manifestações da sexualidade, ou quando as professoras discutiam sobre a influência humana no meio ambiente, e a importância da sua preservação e conservação.

Esses aspectos que pude perceber, a partir das observações das aulas, me fizeram refletir na possibilidade de articular os conteúdos de Ciências Naturais com temáticas que fazem interface com os Direitos Humanos e Cidadania. E que é possível e viável fazer essas articulações, e que estas não precisam ficar restritas às

[1] Nesta pesquisa de Mestrado os sujeitos da pesquisa foram todas professoras, do sexo feminino.

áreas da Ciências Humanas e Sociais. Assim, surgiu uma inquietação e um desejo de compreender melhor essas relações.

Em 2017, ao realizar o processo seletivo na UFPR para ingressar no doutorado em Educação, a princípio o propósito era estudar as formações continuadas desenvolvidas pela mantenedora para os/as professores/as de Ciências Naturais, dando continuidade as primeiras percepções a partir da pesquisa realizada no mestrado. No entanto, após o ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, tive a oportunidade de participar como ouvinte de uma palestra do professor doutor Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira[2], na UFPR, no setor de Educação, que realizou uma fala sobre a relação do Ensino de Ciências com os Direitos Humanos. E foi a partir dessa fala que pude compreender que era possível e viável articular o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental com Direitos Humanos e Cidadania, a fim de contribuir para a formação de um olhar mais humano e crítico diante de várias questões presentes no cotidiano social, como a violência, a não aceitação do outro, a falta de tolerância e respeito, o desrespeito às diferenças culturais, étnicas, etc.

Dessa forma, me recordei das aulas observadas durante a pesquisa de mestrado, e compreendi que o tema Direitos Humanos e Cidadania poderia ser desenvolvido nos anos iniciais, não apenas nas aulas de História ou Geografia, mas que em Ciências Naturais também seria possível essa articulação. E foi nesse momento que me aproximei do terceiro aspecto: Direitos Humanos e Cidadania.

Depois dessa aproximação com a temática Direitos Humanos e o ensino de Ciências, iniciei uma pesquisa exploratória, sendo a primeira etapa desta investigação a leitura do documento oficial da Secretaria Municipal de Curitiba intitulado “Currículo do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano” (2016), volume IV, e constatei que nesse material estava evidente a importância de se desenvolver os conhecimentos científicos voltados para a formação cidadã, com o objetivo de que esses conhecimentos fossem usados no contexto social de forma crítica e consciente pelos estudantes nas tomadas de decisões. Esse documento também destaca que o ensino de Ciências contribui para a formação integral do educando, e ressalta a articulação

[2]Licenciado em Química pela Universidade Federal Fluminense (2012), Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pelo CEFET-RJ (2014), Doutor em Ciência, Tecnologia e Educação pelo CEFET-RJ (2017). Foi professor da Escola Básica e, atualmente, professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Informações retiradas do endereço eletrônico https://www.escavador.com/sobre/4845979/roberto-dalmo-varallo-lima-de-oliveira. Acesso em: 04 março 2021.

dos conteúdos desse componente curricular com os seguintes temas integradores: Direitos Humanos e Cidadania, Educação Ambiental e Tecnologias Digitais. Diante desse apontamento do documento oficial da Secretaria Municipal de Curitiba, em propor a articulação entre os conteúdos de Ciências Naturais e o tema Direitos Humanos e Cidadania, pude concluir o quanto é importante compreender o que são Direitos Humanos e Cidadania e conhecer de que modo poderiam ser feitas essas inter-relações no momento da prática pedagógica em sala de aula.

Após a identificação de que Direitos Humanos e Cidadania é considerado um tema integrador pelo documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, realizei a segunda fase da pesquisa exploratória, que foi buscar no site dessa mesma secretaria, no Departamento do Ensino Fundamental, os cursos para professores/as que atuam no ensino de ciências na Rede Municipal de Curitiba, os quais foram ofertados pela equipe responsável por esta área do conhecimento. Para realizar essa busca, foi acessado o endereço eletrônico do Departamento do Ensino Fundamental e o tópico Ciências, e a pesquisa ocorreu no item “cursos”. Pois nesse endereço eletrônico estão disponíveis os cursos para professores/as que foram ofertados em 2014, 2015, 2016 e 2017. Ressaltamos que os cursos dos anos de 2018 e 2019 não estavam disponíveis. Essa busca teve como objetivo identificar cursos relacionados aos Direitos Humanos e Ciências Naturais. As informações dos cursos foram sistematizadas na tabela a seguir:

Tabela 1 – Cursos de Ciências ofertados para professores/as

ANO	CURSOS
2014	Ciências nos anos iniciais: currículo e experimentação Conhecimentos de Física e Química para os anos iniciais Conhecimento de Astronomia no Ensino Fundamental Solos para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental O ensino de ciências através das TIC’S Educação para sexualidade nos 5º anos do ensino fundamental Oficinas de Ciências para os anos iniciais do ensino fundamental Genética e Evolução no Ensino de Ciências na Ensino Fundamental

2015	Trabalhando com Ciências: Introdução Corpo, gênero e sexualidade Ensinar Ciências: possibilidades para o trabalho em sala de aula
2016	Ensino de Ciências no Ciclo I Ensino de Ciências no Ciclo II Programa TIM faz Ciência
2017	Encontro de professores/as de Ciências Regiões polares no ensino de ciências: uma abordagem globalizada com recursos lúdicos Solo para professores/as do Ensino Fundamental (curso realizado em parceria com o Departamento de Solos e Engenharia Agrícola da Universidade Federal do Paraná) Viroses de Interesse médico – FIOCRUZ Obesidade: impactos do presente ao futuro (curso em parceria com Departamento de Genética da UFPR) Encaminhamento metodológico para além dos muros da escola

FONTE: A autora (2020).

Ao identificar as formações continuadas relacionadas ao ensino de Ciências Naturais ofertadas pela mantenedora, foi possível constatar que não houve cursos específicos relacionados ao componente curricular Ciências Naturais, Direitos Humanos e Cidadania. No entanto, observamos que houve dois cursos que discutiam a temática gênero, sexualidade e corpo, a qual faz interface com direitos humanos e cidadania, os quais foram: “Educação para sexualidade nos 5º anos do Ensino Fundamental” (2014) e o curso “Corpo, gênero e sexualidade” (2015).

É importante destacar que a maioria dos/as professores/as que atua nos anos iniciais do ensino fundamental I é formada em Pedagogia, lecionando os diferentes componentes curriculares, como, por exemplo, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, Língua Portuguesa etc. A Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba possibilita que os professores cumpram a carga horária destinada à permanência, de acordo com a Lei Federal nº 11738/2008, que preconiza no artigo 2º que a composição “da jornada de trabalho docente observará o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os estudantes (BRASIL, 2008)” (CURITIBA, 2020). Portanto, para seguir o que está definido na legislação, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) organiza o

horário escolar para atender ao percentual de 33% de permanência, que é compreendida “como o intervalo de tempo da carga horária semanal designada para que os professores participem de estudos, assessoramentos, planejamento, produção de materiais, além de formação continuada” (CURITIBA, 2020, p. 24). Para cumprir essa carga horária destinada à permanência, a RME instituiu um/a professor/a específico/a para atuar no ensino de Ciências Naturais, sendo esse/a responsável em planejar e efetivar as propostas relacionadas a este componente curricular.

A partir das questões identificadas, como a presença do tema Direitos Humanos e Cidadania no documento intitulado “Currículo do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano” (2016), volume IV, do município de Curitiba, e a oferta mínima de cursos voltados ao ensino de Ciências Naturais articulados com o tema Educação em Direitos Humanos e Cidadania, surgiu **objetivo prático** desta pesquisa, qual seja: *planejar e organizar um curso de formação continuada, no formato de oficinas pedagógicas, para os/as professores/as de Ciências Naturais dos anos inicias do Ensino Fundamental I, com o objetivo de articular os conteúdos de Ciências Naturais com o tema Direitos Humanos e Cidadania*.

Nessa perspectiva, consideramos que Direitos Humanos e Cidadania poderiam ser discutidos em formações continuadas para professores/as de Ciências Naturais dos anos inicias do ensino fundamental, contribuindo para que os/as docentes ampliassem sua visão em relação aos conteúdos que desenvolvem em sala de aula e que pudessem identificar as possíveis relações com Direitos Humanos e Cidadania. E que esta formação contribuísse para que os /as professores/as desenvolvessem essas articulações em sua prática pedagógica no ensino de Ciências Naturais, contemplando dessa maneira o objetivo de conhecimento que é *investigar e analisar como professores/as do Ensino Fundamental I articulam conhecimentos e práticas pedagógicas voltados para o tema Direitos Humanos e Cidadania ao Ensino de Ciências Naturais a partir de um curso de formação continuada.*

A partir da definição do objetivo prático e do objetivo de conhecimento, foi organizado o Curso de Formação Continuada para professores/as atuantes no ensino de Ciências Naturais, nos anos iniciais do ensino fundamental I, intitulado “Ensino de Ciências Naturais para uma Educação em Direitos Humanos e Cidadania”, o qual será detalhado na parte referente aos procedimentos metodológicos da pesquisa. O curso foi aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR, com carga horária de 40 horas, tendo como objetivo discutir temáticas voltadas para uma Educação em

Direitos Humanos e Cidadania, fazendo relações com o ensino de ciências. No curso ofertado, foram desenvolvidas oficinas pedagógicas, com discussões teóricas, a fim de problematizar conceitos sobre as temáticas do curso, e oficinas práticas, nas quais os/as professores/as desenvolveram propostas voltadas às temáticas. Foram ofertadas 30 vagas para o curso, mas apenas quinze professoras se inscreveram, cinco permaneceram até o final do curso e quatro aceitaram participar da pesquisa. A divulgação do curso ocorreu por e-mail, o qual foi enviado para as escolas da rede municipal de educação de Curitiba. As inscrições foram feitas pelo Formulário Google, o qual foi encaminhado para as escolas em fevereiro de 2019. O curso começou no início de abril e finalizou em final de novembro do mesmo ano.

Destaco que foi uma pesquisa-ação, sendo que as pesquisadoras e as participantes representativas da situação ou do problema estavam envolvidas de modo participativo e cooperativo com a investigação. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação não é considerada uma metodologia, mas um “método ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelecem uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (THIOLLENT, 2011, p. 32).

Para a coleta de dados, há várias técnicas, sendo que, nesta pesquisa, as professoras participantes contribuíram para com a investigação a partir de entrevistas, diário de campo, organização de planejamentos (sequência didática), fotografias e filmagens, a fim de sistematizar as informações sobre a realidade estudada.

A pesquisa está dividida em seis capítulos, organizados da seguinte forma:

O **Capítulo 1,** intitulado “Procedimento Metodológico”, tem como propósito apresentar o percurso metodológico da pesquisa-ação, a qual foi realizada com um grupo de professoras da Rede Municipal de Curitiba a partir de um curso de formação continuada organizado e executado pelas pesquisadoras. Assim, explicaremos, nesta parte da pesquisa, sobre o embasamento teórico da pesquisa-ação, as fases da presente pesquisa e suas descrições. Também ressaltaremos as etapas da pesquisa-ação, a fim de atingir o objetivo prático e de conhecimento.

O **Capítulo 2,** denominado “Revisão da Literatura”, tem como propósito identificar as produções acadêmicas relacionadas à formação de professores e sua articulação com a área da Ciência da Natureza e Direitos Humanos. Portanto, não teve como objetivo realizar uma pesquisa do tipo Estado da Arte.

O **Capítulo 3,** intitulado “Direitos Humanos, Educação e Cidadania: Articulando conceitos”, tem como objetivos os seguintes aspectos: compreender sobre a

Educação em Direitos Humanos numa perspectiva histórica; depreender sobre a educação enquanto direito humano. O **Capítulo 4** trata sobre “Currículo, Direitos Humanos e o Ensino de Ciências Naturais”, cujo objetivo é compreender as relações entre currículo, o multiculturalismo e Educação em Direitos Humanos.

O **Capítulo 5,** denominado Processo de Socialização e Formação Docente, tem como cerne discutir sobre o processo de socialização do professor, a fim de compreender como se constitui o *habitus* de acordo com o conceito de Bourdieu e Setton; sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente e, por fim, sobre a formação dos professores voltada para os direitos humanos e o ensino de Ciências Naturais. Para finalizar, o **Capítulo 6,** cujo título é “Conhecimentos e práticas no Ensino de Ciências Naturais: articulando Direitos Humanos e Cidadania a partir de um curso de formação continuada”, tem como objetivo realizar a análise de dados constituídos pelo processo de investigação, a fim de responder o problema inicial da pesquisa.

1.2 OBJETIVO

Ressaltamos que esta investigação é uma pesquisa-ação e por causa da natureza da pesquisa há dois objetivos, sendo um prático e outro relacionado ao conhecimento.

1.2.1 Objetivo prático

- Planejar e organizar um curso de formação continuada, no formato de oficinas pedagógicas, para os/as professores/as de Ciências Naturais do Ensino Fundamental I, com o objetivo de articular os conteúdos de Ciências Naturais com o tema Direitos Humanos e Cidadania.

1.2.2 Objetivo de conhecimento

- Investigar e analisar como professores/as do Ensino Fundamental I articulam conhecimentos e práticas pedagógicas voltados para o tema Direitos Humanos e Cidadania ao Ensino de Ciências Naturais a partir de um curso de formação continuada.

1.2.3 Objetivos específicos

- Compreender sobre a Educação em Direitos Humanos e Cidadania no Ensino de Ciências Naturais a partir de referenciais teóricos da área de Educação;
- Depreender sobre o processo de formação continuada dos/as professores/as de Ciências Naturais numa perspectiva voltada à Educação em Direitos Humanos e Cidadania, mediante pesquisa bibliográfica;
- Analisar como professores/as, que participaram do curso de formação continuada voltado para o tema Direitos Humanos e Cidadania, articulam os conhecimentos e as práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino de Ciências.

1.3 JUSTIFICATIVA

Discutir temáticas voltadas aos Direitos Humanos e Cidadania em cursos de formação continuada é algo importante no contexto social atual, pois ainda imperam na sociedade brasileira muitas injustiças sociais, como pessoas vivendo em situações precárias sem moradia adequada; violação dos direitos das crianças e adolescentes, como os direitos à saúde, à alimentação, à convivência familiar, à educação e outros; a presença da violência nas diferentes instituições sociais, inclusive nas escolas, devido à falta de tolerância e respeito às diferenças, às diversas formas de pensar e de se comportar.

Portanto, atrelar o ensino de Ciências Naturais aos temas relacionados aos Direitos Humanos e Cidadania é possível e necessário, diante do contexto atual em que vivemos. Para ilustrar algumas questões importantes do contexto social brasileiro e o quanto os direitos humanos são violados, é importante nos basearmos em alguns dados estatísticos. De acordo com dados do IBGE (2018),[3] houve um aumento da pobreza entre 2016 e 2017, constando que a proporção de pessoas pobres no Brasil era de 25,7% do total da população em 2016 e aumentou para 26,5% em 2017. Esse dado nos revela que muitas pessoas são violadas em relação aos seus direitos

[3] Informações retiradas do site: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017. Acesso em: 28 jun. 2020.

básicos, como, por exemplo, educação, saúde, cultura, lazer, alimentação e outros, gerando, muitas vezes, a exclusão social. Nesse sentido, Arroyo (2017) destaca que "a pobreza extrema é uma forma de opressão extrema que rouba a humanidade" (ARROYO, 2017, p.14). O autor destaca que "interpretações reducionistas da pobreza e das desigualdades [...] terminam por ocultar o processo histórico de produção desses fenômenos e ignoram a questão social que os envolve. Aos (às) pobres são negados os direitos sociais mais básicos, como alimentação, teto, renda e trabalho, os quais é atribuição do Estado garantir" (ARROYO, 2016, p. 14). Ultimamente, devido à pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, desvelou-se de forma cruel as desigualdades sociais existentes no contexto brasileiro.

Outro dado importante que destaca a negação de direitos de muitos brasileiros é referente à análise do mercado de trabalho, realizada pela Síntese de Indicadores Sociais (2018), que demonstrou que a taxa de desocupação em 2014 era de 6,9% e subiu para 12,5% em 2017, constatando uma desocupação de 6,2% milhões de pessoas a mais entre 2014 e 2017. O IBGE também destaca sobre a discriminação existente em relação aos salários de homens e mulheres, bem como de negros e brancos, ressaltando que, em 2017, os trabalhadores brancos ganhavam em média mais que os pretos ou pardos e que os homens recebiam 29,7% a mais que as mulheres. "O rendimento dos brancos superava a dos pretos ou pardos em todos os níveis de escolaridade, e a maior diferença estava no nível superior: R$ 22,30 por hora para pretos ou pardos" (IBGE, 2018). Nesses dados evidencia-se a discriminação relacionada ao gênero e à etnia, questão presente no contexto histórico brasileiro. Arroyo (2015) explica que a nossa história sempre foi marcada pela:

> [...] segregação dos coletivos sociais, trabalhadores, empobrecidos, e de maneira particular a segregação dos coletivos sociais negros, indígenas, mulheres. Desde a colonização, essa história nos acompanha e não é superada na República e na Democracia. Segregação que se estrutura nas relações sociais, nos padrões de poder-dominação, apropriação-expropriação do trabalho, da justiça, da renda, da terra, do solo urbano, da saúde, do conhecimento, etc. (ARROYO, 2015, p.23).

O desemprego na atualidade é uma realidade social deflagrada pelo isolamento social em decorrência da pandemia da Covid 19[4], o que indubitavelmente contribui para que outros direitos sejam violados.

No contexto brasileiro, as crianças e adolescentes também são violados em

[4] Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/06/17/artigo-o-desemprego-fora-das-estatisticas-oficiais-os-ultimos-dados-sobre-mercado. Acesso em: 28 jun. 2020.

relação aos seus direitos, sendo que, dos 159 mil[5] registros realizados pelo Disque Direitos Humanos, ao longo do ano de 2019, se constatou que 86,8% deles são de violações referentes aos direitos das crianças ou adolescentes, destacando o aumento desse percentual de quase 14% em relação ao ano de 2018. Atualmente, por causa do afastamento das atividades escolares, devido à pandemia, muitas crianças e adolescentes estão sofrendo violência, como, por exemplo, a psicológica, a sexual, a física, e a negligência.[6]. Nesse sentido, esses dados são alguns exemplos referentes à violação de direitos fundamentais, que são imprescindíveis para que as pessoas possam ter uma vida digna na sociedade. Importante destacar que os direitos são indissociáveis e que, portanto, quando um direito é violado, outros são negados, o que gera, na maioria das vezes, a exclusão social.

Esses dados destacados são para ilustrar algumas situações relacionadas à violação dos Direitos Humanos, e, assim, consideramos que os temas sociais que fazem interface como Direitos Humanos e Cidadania precisam ser discutidos no contexto escolar, e defendemos que no ensino de Ciências isso é possível, porque vários conteúdos possibilitam essa articulação. Compreendemos que:

> A problemática dos Direitos Humanos é um dos componentes fundamentais das sociedades atuais. Do plano internacional ao local, das questões globais às da vida cotidiana, os Direitos Humanos atravessam nossas preocupações, buscas, projetos e sonhos. Afirmados ou negados, exaltados ou violados, eles fazem parte da nossa vida pessoal e coletiva. Além disso, um discurso incisivo e persistente defende fortemente a importância dos Direitos Humanos se queremos construir verdadeiras democracias. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 59).

Assim, discutir os Direitos Humanos em formações continuadas é uma urgência social, a fim de formar professores/as que compreendam a importância dessa temática, e que possam defendê-la e desenvolvê-la, a partir dos conteúdos de Ciências Naturais, articulando com as problemáticas sociais presentes no contexto brasileiro.

O objetivo da educação é o desenvolvimento integral do educando, sendo assim, desenvolver temáticas que fazem parte do contexto social nas aulas de Ciências Naturais contribui para uma relação necessária entre Ciências Naturais e

---

[5] Informações retiradas do site: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes. Acesso em: 28 jun. 2020.

[6] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-05/violencia-contra-criancas-pode-crescer-32-durante-pandemia. Acesso em: 28 jun. 2020.

Ciências Humanas, compreendendo o conhecimento não como algo fragmentado, dividido em “caixinhas”, mas como um todo. Para Morin (2004), na educação do futuro os saberes precisam estar unidos e não divididos, e para que a educação seja pertinente é importante que o contexto, o global, o multidimensional e o complexo sejam visíveis no processo educativo.

Candau e Sacavino (2013) apontam que as formações de professores/as voltadas para essa temática precisam “transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas”. Destacam que é necessário um enfoque metodológico que privilegie estratégias ativas, a fim de estimular a articulação da prática com a teoria, “elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas” (CANDAU, SACAVINO, 2013, p. 64).

Nesse sentido, o papel dos formadores de formadores (NUNES; NUNES, 2013) se mostra importante para que o/a professor/a se sinta mobilizado/a em aprender e refletir sobre sua prática pedagógica no ensino de Ciências Naturais, bem como sobre temáticas relacionadas aos Direitos Humanos e Cidadania, tendo este formador/a um caráter colaborador, no sentido de contribuir com o processo formativo do/a professor/a.

Nunes e Nunes (2013, p. 95) explicam que este/a formador/a, que assume o caráter de colaborador/a, utiliza-se de estratégias voltadas para a reflexão, como estudos de caso, visitas, simulações, análise de materiais didáticos, etc. São formações baseadas no/a professor/a, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, esse/a formador/a tem como papel fundamental “formar professores com capacidade para questionar permanentemente a própria prática, com interesse em problematizar e comprovar a teoria na prática, mediante a investigação na sala de aula” (NUNES; NUNES, 2013, p. 95).

Nessa perspectiva, consideramos fundamental que nas formações continuadas de professores/as possam ser discutidas questões relacionadas à formação cidadã, no sentido de buscar uma formação humana com o intuito de se ter uma sociedade mais justa e democrática.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como propósito apresentar o percurso metodológico da pesquisa-ação, a qual foi realizada com um grupo de professoras da rede municipal de Curitiba, a partir de um curso de formação continuada organizado e executado pelas pesquisadoras. Assim, explicaremos o embasamento teórico da pesquisa-ação, as fases da presente pesquisa e suas descrições.

Ressaltamos que a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, preocupando-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos e descrevendo a complexidade do comportamento humano (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269), e, para isso, utilizamos a técnica da Pesquisa-ação.

2.1 EMBASAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que tem base empírica e possui estreita relação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Sendo que os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011).

Thiollent (2011) destaca que esse tipo de pesquisa não pode ser considerada uma metodologia. Pois a metodologia é compreendida como uma “disciplina que se relaciona com a epistemologia ou a filosofia da ciência” (THIOLLENT, 2011, p. 31). O objetivo da metodologia é analisar os diferentes métodos disponíveis, constando suas capacidades, suas potencialidades, suas limitações. Sendo assim, a pesquisa-ação deverá ser considerada como um “método ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelecem uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (THIOLLENT, 2011, p. 32).

Baldissera (2001) ressalta que a pesquisa-ação deriva das Ciências Sociais e foi João Bosco Pinto, sociólogo brasileiro, que introduziu este tipo de “pesquisa no Brasil no campo da educação e no planejamento rural. É concebida como estratégia metodológica utilizada para incentivar a participação dos camponeses nos processos de planejamento e desenvolvimento regional e local” (BALDISSERA, 2001, p. 7).

Compreendendo a pesquisa-ação como uma estratégia de pesquisa, esta pode ser encarada como uma forma de conceber e de organizar uma pesquisa social que tem como objetivo a prática e que esteja coerente com as exigências próprias da

ação e da participação dos atores da situação que será observada. Tripp (2005) destaca que “é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Sendo assim, esse tipo de pesquisa terá diferentes técnicas ou métodos próprios em cada fase do processo de investigação. Haverá técnicas para coletar os dados da pesquisa, para interpretar esses dados, para resolver problemas, para organizar ações, etc. (THIOLLENT, 2011).

A pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

> 1. Há ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
> 2. Desta situação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
> 3. O objetivo de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
> 4. O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
> 5. A pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo) pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2011, p. 22-23).

Salienta-se que a atitude do pesquisador, neste tipo de pesquisa, deverá ser de escuta e de explicação dos vários aspectos da situação, sem imposição por parte do pesquisador de suas concepções. Para se definir a pesquisa, é fundamental a explicação dos objetivos, bem como da relação dos objetivos de pesquisa e os objetivos da ação. Sendo que uma das especificidades da pesquisa-ação consiste na relação entre esses dois tipos de objetivos: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. O objetivo prático contribui para refletir sobre o possível problema que será considerado como central na pesquisa, com o levantamento de soluções e propostas de ações voltadas para as soluções, a fim de auxiliar o agente na sua atividade de transformação. O objetivo de conhecimento refere-se à aquisição de informações que seriam difíceis de serem obtidas por outros procedimentos. Esse objetivo tem como centro a busca de conhecimentos de determinadas soluções (THIOLLENT, 2011).

A relação entre esses objetivos é mudável, considerando que com maior conhecimento a ação é melhor conduzida. Há pesquisas que tem objetivo mais instrumental, resumindo-se a um problema prático. Enquanto que há outras pesquisas que são mais voltadas para a tomada de consciência dos agentes que estão envolvidos na atividade investigativa, sendo esse último o caráter da presente pesquisa.

Há também pesquisa-ação que é voltada para a construção de conhecimentos que não sejam úteis apenas para a coletividade considerada na investigação total. Trata-se de um conhecimento a ser aferido por outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance. Enfim, a ênfase poderá ser dada a um dos três aspectos apontados acima: resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento. A partir de um amadurecimento metodológico, a pesquisa-ação, quando bem conduzida, poderá alcançar esses três aspectos simultaneamente. Para Engel (2000), a pesquisa-ação se mostrou como um instrumento em sala de aula e também se revelou como um instrumento competente para o desenvolvimento profissional dos professores.

Imbernón (2016) explica que a "pesquisa-ação tem a possibilidade de comprometer e transformar o conhecimento dos professores e pesquisadores de si mesmos, instalando-se diretamente a reconstruir e a transformar sua prática cotidiana e, além disso, a teorizar e revisar permanentemente seus processos educacionais" (IMBERNÓN, 2016, p. 199). Engel (2000) corrobora com essa ideia destacando que:

> A pesquisa-ação é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam. O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório. (ENGEL, 2000, p. 189).

O planejamento de uma pesquisa-ação é flexível, e Thiollent (2011) destaca doze fases desse tipo de pesquisa, a saber:

1. **Fase exploratória**: essa fase tem como objetivo identificar o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro diagnóstico da situação.

2. **O tema da pesquisa**: é a definição do problema prático e da área de conhecimento a serem levados em conta na pesquisa. "O tema pode ser definido em

termos concretos como relacionado a um campo bem delimitado, por exemplo, os acidentes com prensas na companhia X, ou, ao contrário, ser definido de modo mais conceitual: estrutura de riscos numa relação homem-máquina" (THIOLLENT, 2011, p. 59).

3. **A colocação dos problemas**: junto com a definição dos temas e objetivos serão definidos os principais problemas. E será a partir desses problemas que a pesquisa será realizada.

4. **O lugar da teoria:** o projeto de pesquisa-ação precisa ser articulado dentro de uma problemática com um quadro de referência teórica adaptado aos diferentes setores: educação, organização, comunicação, saúde, trabalho, moradia, vida política, etc. O objetivo da teoria é gerar ideias e hipóteses ou até mesmo diretrizes para orientar a pesquisa e as suas interpretações.

5. **Hipóteses**: uma hipótese é decidida como suposição elaborada pelo investigador a respeito de prováveis soluções a um problema apontado na pesquisa. Assim, a hipótese possui um importante objetivo na coordenação da pesquisa, pois possibilita centrar determinados segmentos do campo de observação.

6. **Seminário**: após o acordo entre pesquisadores e interessados na pesquisa em relação aos objetivos e aos problemas a serem estudados, inicia-se a constituição dos grupos que irão conduzir a pesquisa, bem como o processo da mesma. Sendo que a "técnica principal, ao redor da qual as outras gravitam, é a do seminário" (THIOLLENT, 2011, p. 67). As funções do seminário são: examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação. O seminário central agrupa os "principais membros de equipe de pesquisadores e membros significativos dos grupos implicados no problema sob observação" (THIOLLENT, 2011, p. 67). É no seminário que se centralizam as informações coletadas e discutem-se as suas interpretações. É importante se ter uma ata com as decisões do grupo, sendo que as ações deverão sempre ser avaliadas. O seminário produzirá material, a partir do conjunto de informações, sendo que parte dele é de ordem teórica e outra de ordem empírica, como, por exemplo, levantamentos, análise de uma determinada situação, etc. Nessa fase, cabe ao pesquisador disponibilizar aos participantes os conhecimentos relacionados à teoria e também à prática, para facilitar as discussões referentes ao problema. É função também do pesquisador elaborar as atas das reuniões, os registros das informações coletadas e os relatórios sínteses. O pesquisador, com a colaboração dos participantes, irá conceber e aplicar, no desenvolvimento do projeto,

as formas de ação. Bem como “participar numa reflexão mais global a partir de generalizações e discussões dos resultados tendo como base a abrangência das ciências sociais ou de outras disciplinas que se relacionam com o problema inicial” (THIOLLENT, 2011, p. 68).

7. **Campo de observação**, **amostragem e representatividade**: essa fase corresponde a delimitação do campo ser estudado, organizando a questão da amostragem e da representatividade.

8. **Coleta de dados**: a partir da organização do seminário central, será efetivada a coleta de dados. Para isso, há algumas técnicas para essa coleta, como entrevistas, questionários, técnicas documentais, técnicas antropológicas (observação participante, diários de campo, histórias de vida, etc.), técnicas de grupo (sociodrama). A finalidade dessas técnicas é buscar informações para que a pesquisa transcorra, correspondendo às expectativas e aos objetivos do seminário central.

9. **Aprendizagem**: essa fase destaca sobre a uma articulação entre pesquisa-ação e aprendizagem, pois as ações investigadas demandam tomadas de decisões, produção e repasse de informações, requerendo, dessa forma, uma aprendizagem das pessoas que participam do processo de investigação.

10. **Saber formal/saber informal**: essa etapa está relacionada à questão do estudo da relação entre o saber formal dos especialistas e o saber informal recorrentes das experiências dos participantes que não são considerados os especialistas. E que, de acordo com Thiollent (2011), há uma diferença entre esses dois universos o que poderá gerar dificuldades mútuas de compreensão. Para que não ocorram conflitos e preconceitos em relação aos conhecimentos desses dois universos, é importante se chegar a um relacionamento apropriado, no qual haja valorização dos saberes.

11. **Plano de ação:** para alcançar os objetivos iniciais, é necessário a organização das ações. Não se constitui como algo informal, por isso a importância de se ter um plano de ação. Ressalta-se que as ações ou decisões a serem tomadas não acontecem a partir de uma ingênua leitura dos dados obtidos. Assim, as ações planejadas estão relacionadas ao que precisa ser feito para se ter a solução de um determinado problema. Dependendo do campo de atuação e do problema inicial, existem várias formas de ação, cujo objetivo pode ser educativo, comunicativo, técnico, etc. (THIOLLENT, 2011).

12. **Divulgação externa**: essa fase está relacionada à divulgação dos resultados da pesquisa aos campos interessados, bem como o retorno das

informações aos grupos que participaram da investigação. Pode-se gerar, a partir dessa divulgação, uma "tomada de consciência", pois outras pessoas poderão compreender que há "determinados grupos ou pessoas que vivem mais ou menos na mesma situação" (THIOLLENT, 2011, p. 82).

2.2 FASES DA PESQUISA

De acordo com o Thiollent (2011), a pesquisa-ação possui doze etapas, conforme discutido no tópico anterior, no entanto, elas são flexíveis em relação ao planejamento e à organização dos pesquisadores. A presente pesquisa possui doze etapas, as quais podem ser visualizadas no Quadro 1. Cada etapa possui uma explicação breve sobre o seu planejamento.

Quadro 1 – Fases da pesquisa-ação

Fases da Pesquisa-Ação[7]	Planejamento das fases
1. O tema da pesquisa e Objetivos	**Tema da pesquisa**: "A relação do ensino de Ciências com o tema Direitos Humanos e Cidadania". **Objetivo prático:** Planejar e organizar um curso de formação continuada, que será realizado mediante oficinas pedagógicas, para os/as professores/as de Ciências Naturais do Ensino Fundamental, com o objetivo de articular os conteúdos de Ciências Naturais com o tema Direitos Humanos e Cidadania. **Objetivo de conhecimento:** Investigar e analisar como os/as professores/as do Ensino Fundamental articulam conhecimentos e práticas pedagógicas voltados para o tema Direitos Humanos e Cidadania ao Ensino de Ciências Naturais a partir de um curso de formação continuada.
2. Problema	Como professores/as do Ensino Fundamental articulam conhecimentos e práticas pedagógicas voltados para o tema Direitos Humanos e Cidadania ao Ensino de Ciências Naturais a partir de um curso de formação continuada?
3. O lugar da teoria	Para iniciarmos as discussões sobre Direitos Humanos e Formação de Professores/as, foi realizada uma revisão da literatura a partir dos Catálogos e Teses de Dissertações da Capes e mediante a Plataforma Sucupira em busca de produções acadêmicas em periódicos. O objetivo foi buscar trabalhos científicos, a fim de esclarecer sobre a temática, identificar estudos prévios e compreender sobre o estado em que se encontra a área em investigação.
4. Plano de ação	Curso ofertado pela UFPR - PROEC

[7] Consideramos importante mudar a ordem das fases da pesquisa em relação ao que é definido por Thiollent (2011), isso devido a própria organização do curso de formação de professores, a qual foi uma das etapas da investigação.

	Participantes da pesquisa: professores/as que lecionam Ciências Naturais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. **Divulgação do curso**: por meio de endereço eletrônico para as escolas em fevereiro de 2019; **Inscrição para o curso:** feitas pelo Formulário Google o qual foi encaminhado para as escolas em fevereiro de 2019. **Vagas ofertadas:** 30. **Estrutura do curso**: Oficinas pedagógicas - oficinas teóricas para problematizar conceitos e oficinas práticas para a elaboração de propostas pedagógica relacionadas aos conceitos compreendidos e o ensino de Ciências Naturais. **Início do curso:** em abril de 2019 e finalização em novembro de 2019, sendo em média dois encontros mensais. Salienta-se que no mês de julho, devido ao recesso escolar, não houve a formação continuada, num total de 12 encontros. **Temáticas e Objetivos**: As temáticas e objetivos do curso foram construídos previamente devido à necessidade de organizar o curso para solicitar a aprovação do mesmo pela PROEC (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – UFPR).
5. Fase exploratória	Esta fase foi dividida em 3 etapas, sendo que a primeira foi buscar documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, relacionados ao Ensino de Ciências, para verificar a articulação com Direitos Humanos e Cidadania. A segunda etapa consistiu em identificar, no site do Departamento do Ensino Fundamental, os cursos ofertados para professores/ as de Ciências Naturais que fizessem articulação com Direitos Humanos e Cidadania. E a terceira etapa desta pesquisa exploratória consistiu em uma roda de conversa com os/as professores/as inscritos/as no curso de extensão e a aplicação de um questionário para cada professor/a (APÊNDICE 1) como os objetivos de: levantar as questões que estes consideram relevantes em relação ao que observam em seus contextos escolares sobre as violações dos direitos humanos; compreender o que os/as professores/as entendem sobre a temática central; identificar temáticas que os/as docentes consideram importantes de serem discutidas no curso; depreender sobre o entendimento do/a professor/a sobre as possíveis articulações dos conteúdos de Ciências Naturais com o tema Direitos Humanos e Cidadania.
6. Seminário	No primeiro dia do curso foi explicado os objetivos da pesquisa, e também foi possível identificar o grupo de professores/as interessados/as em participar da pesquisa, que serão responsáveis pela condução da investigação e o conjunto do processo.
7. Representatividade	**Representatividade**: Grupo de professores/as de Ciências Naturais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba participante do curso de formação continuada.

8. Coleta de dados	**Técnica de coletas**: Entrevistas, questionários, organização de planejamentos (sequência didática), fotografias e filmagens, a fim de sistematizar as informações sobre a realidade estudada, grupo focal e seminário final com as apresentações das produções dos/as professores/as.
9. Aprendizagem	Construção de conhecimentos, por meio de oficinas teóricas e práticas, a partir das temáticas apontadas na fase exploratória.
10. Saber formal/saber informal	As oficinas foram baseadas em uma metodologia ativa e participativa, estabelecendo um diálogo entre os diferentes saberes, levando em conta a realidade social e as experiências dos/as participantes, com o objetivo de alcançar a intercompreensão.
11. Análise e discussão dos dados	A análise será realizada a partir dos dados constituídos mediante as técnicas de coleta de dados.
12. Divulgação externa	Divulgação dos resultados da pesquisa nos Seminários organizados pela SME de Curitiba. Disponibilização da Tese no endereço eletrônico da UFPR, Programa de Pós-Graduação em Educação. E produção de artigos e a participação de eventos científicos.

FONTE: A autora (2020).

Para uma melhor compreensão das etapas da pesquisa, as mesmas são explicadas de forma mais detalhada no próximo tópico. Salientamos que as fases estão articuladas entre si, portanto, uma fase possui interdependência com a outra.

2.2.1 Descrição das fases da pesquisa

A primeira e a segunda etapa da pesquisa ocorreram a partir do projeto de pesquisa apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa e Saúde da Universidade Federal do Paraná[8]. Para a aprovação do projeto nesse Comitê, foi necessário organizar o **tema da pesquisa, os objetivos e o problema**. Para fundamentar teoricamente o projeto e buscar trabalhos científicos, a fim de esclarecer sobre a temática, identificar estudos prévios e compreender sobre o estado em que se encontrava a área em investigação, realizamos a terceira etapa da pesquisa, qual seja, o **lugar da teoria**. A partir dessa pesquisa, em referenciais teóricos e produções acadêmicas, foi possível identificar os conteúdos a serem desenvolvidos na formação continuada. Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, passamos para a quarta fase da pesquisa, que foi a organização do **Plano de Ação.**

[8] Disponível em: http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/. Acesso em: 28 jun. 2020.

Nesse sentido, para responder o problema de pesquisa e atingir o objetivo geral da investigação, foi necessário, portanto, o **plano de ação**, que aqui denominamos de planejamento do curso de formação continuada, intitulado: **“**Ensino de Ciências Naturais para uma Educação em Direitos Humanos e Cidadania”. Esse planejamento prévio do curso ocorreu devido à necessidade de solicitar a aprovação do curso na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da Universidade Federal do Paraná e na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, caracterizando este como um curso de extensão. Sendo assim, o curso foi aprovado e ofertado pela PROEC-UFPR com carga horária de 40 horas.

Para a realização da formação continuada, as pesquisadoras desenvolveram oficinas pedagógicas, com discussões teóricas, a fim de problematizar conceitos sobre as temáticas do curso e as oficinas práticas, nas quais as professoras participantes organizaram propostas voltadas às temáticas, dando origem à etapa **Aprendizagem**. Assim, consideramos que as oficinas, como destacou Candau (1999), “são momentos de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos” (CANDAU, 1999, p.11), e, por isso, a opção pela realização de oficinas.

As oficinas foram baseadas em uma metodologia ativa e participativa. Portanto, para efetivar os momentos de formação, realizamos propostas que pudessem contribuir para que as professoras compreendessem a parte teórica, que fundamentava as temáticas discutidas, bem como a parte prática, nas quais pudessem refletir sobre os diferentes aspectos relacionados à articulação dos conteúdos de Ciências Naturais com Direitos Humanos e Cidadania. Nesse sentido, foram organizadas diferentes estratégias, como problematizações a partir de vídeos relacionados às temáticas, de dados estatísticos, de perguntas relacionadas às experiências pessoais e de exemplos de atividades práticas. Nas propostas realizadas, as professoras desenvolveram trabalhos em grupos, contribuindo para que estas pudessem dialogar sobre suas experiências, bem como sobre as questões teóricas discutidas durante a formação. Os momentos de formação, dessa forma, não ficaram restritos apenas às exposições orais das formadoras, relacionadas à teoria, pois as professoras participantes do curso puderam planejar e efetivar as propostas em sala de aula nas turmas em que atuavam, dando ênfase ao protagonismo docente. Além da execução das atividades em sala de aula, as professoras fizeram o registro das propostas, por meio de fotos, textos e vídeos, o que contribuiu para uma reflexão

sobre as práticas realizadas, percebendo fragilidades e potencialidades. Nesse caso, as professoras puderam participar de forma direta da construção do conhecimento, indo de encontro a uma proposta baseada nos princípios de uma pedagogia tradicional baseada no repasse de informações. Assim,

> [...] em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 271).

Nessa perspectiva, essa metodologia contribui para que se estabeleça um diálogo entre os diferentes saberes, levando em conta a realidade social e as experiências das participantes, com o objetivo de alcançar a intercompreensão, contemplando a fase **saber formal/saber informal.** Sendo que, para conhecer as impressões, experiências pessoais e profissionais, conhecimentos, sentimentos e dúvidas sobre as temáticas abordadas durante os momentos de formação, foram disponibilizadas para as professoras algumas questões para serem respondidas durante as oficinas, tanto práticas como teóricas.

As informações sobre o curso podem ser visualizadas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Informações sobre o curso referentes à pesquisa-ação

TÍTULO: Ensino de Ciências Naturais para uma Educação em Direitos Humanos e Cidadania.
CARGA HORÁRIA: 40 horas.
EMENTA: Conceito de Direitos Humanos, de Cidadania e de Dignidade Humana; Preconceito e Discriminação; Lei nº 10.639/03; Questões Étnico- Raciais e Escola; Bullying; Conceito de gênero, de sexo e de sexualidade; O papel da mulher no contexto histórico e a importância de seu empoderamento na sociedade atual.
OBJETIVO: Discutir temáticas voltadas para uma Educação em Direitos Humanos e Cidadania, fazendo relações com o Ensino de Ciências.
AVALIAÇÃO: Frequência de 80%, entrega de material didático e participação no seminário final.
PÚBLICO: Professores que lecionam Ciências Naturais nos anos iniciais do EF

LOCAL DO CURSO: Departamento de Química, Centro Politécnico – UFPR. Localização: Rua Avenida Coronel Francisco H. dos Santos, 100, Jardim das Américas.
DIA DA SEMANA: terças-feiras, no período da tarde.

FONTE: A autora (2020).

Os conteúdos selecionados para o curso foram definidos a partir da leitura e análise dos referenciais teóricos da pesquisa e do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), bem como no processo de identificação das produções acadêmicas relacionadas à formação de professores e sua articulação com a área da Ciência da Natureza e Direitos Humanos. Assim, foram elencadas algumas temáticas que consideramos importantes de serem desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que são possíveis e viáveis de serem articuladas com os conteúdos de Ciências Naturais, a saber: Relações étnico-raciais; Educação Ambiental; Sexo, sexualidade e gênero e *Bullying*. Devido à carga horária do curso, não foi possível desenvolver a temáticas Educação Ambiental. Essa escolha de não realizar a discussão desse tema durante o curso ocorreu porque a maioria das professoras lecionava Ciências Naturais no quinto ano do Ensino Fundamental e, por isso, as outras temáticas se articulavam de forma mais efetiva com os conteúdos dessa etapa. Essa exclusão ocorreu a partir da terceira fase exploratória, na qual houve o primeiro contato com as professoras, no primeiro dia do curso de formação continuada. Nesse sentido, no Quadro 3, são apresentadas as datas, carga horária e conteúdos organizados para o curso de extensão.

Quadro 3 – Datas, carga horária e conteúdo do curso

Datas	**Carga Horária**	**Conteúdos**
16/04/2019	3h	Apresentação da Ementa do Curso. Conceituar Direitos Humanos e sua relação com o Ensino de Ciências Naturais. Pesquisa exploratória (questionário).
30/04/2019	3h	Conceito de Direitos. Direitos civis, sociais, culturais, políticos e econômicos de acordo com a Constituição Federal de 1988. Direitos Humanos e Direitos Fundamentais. Direitos de primeira, segunda e terceira geração. Cultura dos Direitos Humanos.

21/05/2019	3h	Conceito de diferença e de Igualdade. Conceito de Preconceito e de Discriminação. Lei 10.639/2003- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.
04/06/2019	4h	Alteração da LDB 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Vídeo: Contação de História – **Amigos, mas não para sempre** - De Rogério Andrade Barbosa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6GzafiN7qdI> Atividade Prática: Relacionar a história "Amigos, mas não para sempre" com os conteúdos de Ciências Naturais. Trabalho pedagógico com Contos Africanos no Ensino de Ciências Naturais.
18/06/2019	4h	Pensando a prática pedagógica no ensino de Ciências com as relações étnico-raciais. Dinâmica para compreender os conceitos: identidade, identidade negra, raça, etnia, racismo etnocentrismo, preconceito, discriminação e democracia racial. Atividade prática: Realizar uma sequência didática articulando as relações étnico-raciais aos conteúdos de Ciências Naturais.
03/08/2019	3h	Conceito de Gênero, Sexo e Sexualidade. Vídeo: qual é o meu Gênero (LOUIE PONTO, 2016). Vídeo: Masculinidade: tóxica, frágil e Alpha? Diversidade sexual. Identidade de Gênero. Orientação afetivo-sexual. Expressão de gênero.
03/09/2019	3h	Igualdade de Gênero e Empoderamento Feminino. Para problematizar sobre a igualdade de gênero assistir o vídeo: O sonho Impossível (2012). O que são ODS's? OBJETIVO 5 – ODS - Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Conceito de empoderamento feminino. Sugestões de práticas pedagógicas voltadas para a relação do tema Igualdade de gênero e empoderamento feminino aos conteúdos de Ciências Naturais. Recursos didáticos possíveis de serem utilizados para desenvolver essa temática: livros de literatura infantil, tirinhas, dados estatísticos e jogos.
10/09/2019	4h	Atividade Prática: Relacionar a temática Empoderamento feminino e Igualdade de Gênero com o Ensino de Ciências. Planejar uma atividade relacionando os conteúdos de Ciências Naturais e Igualdade de

		Gênero/Empoderamento Feminino.
01/10/2019	3h	Conceito de Bullying. Bullying: um tipo de violência escolar. Histórico do estudo sobre o bullying. Características centrais do bullying. Lei 13185/15 - Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Classificação do Bullying. Quem se envolve no Bullying?
22/10/2019	3h	Vídeo: Que papo é esse? (2016) - problematizar o papel da escola em relação ao enfrentamento do bullying. Bullying como algo pedagógico. Função da escola em relação ao enfrentamento ao bullying. Escola corresponsável nos casos de bullying. Direitos Humanos: prevenir e enfrentar o bullying. Vídeo: Boas práticas no combate ao bullying homofóbico nas escolas (2014). Discutir o Bullying a partir de livros de literatura infantil. Atividade prática: Leitura dos livros “Este é o lobo” (Alexander Rampazo) e “Ernesto” (Blandina Franco) e relacioná-los ao tema Bullying. Relacionar os conteúdos de Ciências Naturais com o tema Bullying.
12/11/2019	3h	Avaliação do Curso: Grupo focal – Discussão em grupo sobre as fragilidade e potencialidades do Curso e sobre o reflexo das discussões realizadas ao longo dele no trabalho pedagógico voltado para o Ensino de Ciências Naturais.
26/11/2019	4h	Seminário sobre Ensino de Ciências e Direitos Humanos. Compartilhar as práticas realizadas em sala de aula sobre Ensino de Ciências e sua relação com os Direitos Humanos.

FONTE: A autora (2020).

É importante ressaltar que o planejamento inicial consistia em divulgar o curso apenas para os/as professores/as que atuavam em Curitiba. No entanto, não tivemos a parceria da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, no sentido de divulgar o curso para os/as professores/as no seu site oficial denominado *Portal Aprendere,* o qual possibilita o acesso às informações sobre os cursos ofertados de forma gratuita pela Prefeitura Municipal de Curitiba. Esse fator dificultou o acesso dos/as professores/as às informações referentes ao curso “Ensino de Ciências Naturais para uma Educação em Direitos Humanos e Cidadania”, e também para o processo de inscrição. Importante ressaltar que essa situação foi uma das dificuldades para se atingir o objetivo prático da presente pesquisa. Pois consideramos que, se o curso fosse divulgado pela SME de Curitiba, teríamos mais inscrições dos/as

docentes. Assim, devido ao número pequeno de inscritos/as, este foi divulgado para as secretarias municipais de educação de munícipios da região metropolitana de Curitiba, como Pinhais, Piraquara, Colombo e Araucária. Para divulgar o curso, foi elaborado um formulário *Google* e a ementa do curso*,* os quais foram enviados por e-mail para as secretarias municipais de educação e para as escolas. As inscrições dos/as professores/as foram realizadas pelo formulário *Google.*

As pesquisadoras receberam a inscrição de doze professoras, todas do sexo feminino. No entanto, no primeiro dia do curso, que ocorreu em dezesseis de abril de dois mil e dezenove, oito professoras compareceram. Nesse dia foi realizada a terceira **fase exploratória**[9]**,** a partir de uma roda de conversa com as professoras inscritas no curso de extensão e a aplicação de um questionário (APENDICE 1) para cada professora. Isso ocorreu com o intuito de levantar as questões que estas consideravam relevantes em relação ao que observavam em seus contextos escolares sobre as violações dos direitos humanos; identificar a compreensão das professoras sobre a temática central; depreender sobre o entendimento das professoras sobre as possíveis articulações dos conteúdos de Ciências Naturais com o tema Direitos Humanos e Cidadania (ANEXO 1).

Ressaltamos que, no segundo dia do curso, uma professora desistiu, e outra que estava na lista de presença, mas não compareceu no primeiro dia em que iniciou o curso. Salientamos que, no decorrer do curso, outras professoras desistiram devido situações específicas de trabalho e por motivos pessoais. Sendo assim, em junho uma professora desistiu do curso devido às mudanças que ocorreram na escola na qual atuava e, por isso, o dia de sua permanência[10] foi alterado e ela não conseguiu mais frequentar as oficinas. Após o recesso de julho/2019, mais duas professoras desistiram, sendo que a primeira não conseguiu conciliar as disciplinas de mestrado, que realizava, com o curso ofertado. E a segunda professora desistiu do curso, pois no segundo semestre mudou de função na escola, visto que passou de professora de Ciências Naturais para professora regente, e assim não conseguiria comparecer às

[9] Ressaltamos que a primeira e segunda etapa exploratória possibilitaram a definição do objetivo prático da pesquisa-ação. Sendo que a primeira etapa foi a pesquisa nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, a fim de buscar articulações do ensino de Ciências Naturais com Direitos Humanos e Cidadania. E a segunda etapa foi a identificação de cursos oferecidos pela mantenedora para os/as professores/as que atuavam no ensino de Ciências Naturais para verificar as possíveis articulações com Direitos humanos e Cidadania.

[10] Permanência é o período que o/ a professor/a possui para organizar seus planejamentos e para estudo. Normalmente é nesse dia que os/as professores/as realizam cursos na RME.

oficinas, sendo essa docente lotada no município de Pinhais. Nesse sentido, no segundo semestre, cinco professoras permaneceram no curso, todas docentes do município de Curitiba.

O curso finalizou com cinco professoras, sendo quatro professoras atuantes no ensino de Ciências Naturais e uma professora responsável pela prática Ciência e Tecnologia do contraturno de uma escola municipal. Destacamos que todas as professoras estavam lotadas em escolas diferentes do munícipio de Curitiba. Ressaltamos que quatro professoras aceitaram participar da pesquisa, sendo três atuantes nos anos iniciais (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental I e uma professora responsável pela prática Ciência e Tecnologia, realizada no Contraturno de uma determinada escola em Curitiba. As professoras que aceitaram a participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 2), o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná. Assim podemos definir a etapa **representatividade** e, portanto, definir os agentes da pesquisa. Conforme Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Perfil das professoras participantes da pesquisa-ação

Professoras[11]	**Tempo de atuação como docente**	**Turma que atua (atualmente)**	**Tempo de magistério na RME - Curitiba**	**Formação acadêmica**
Professora Josi	24 anos	Contraturno[12] 3º	Aproximadamente 8 anos	Matemática/ Mestrado
Professora Maria	7 meses	1º, 4º, 5º [13]	7 meses	Pedagogia Mestrado em Educação
Professora Sheila	19 anos	5º	19 anos	Letras
Professora Beti	30 anos	5º e 8º[14]	28 anos	Letras

FONTE: A autora (2020).

No decorrer das oficinas, as quais estão detalhadas no Apêndice 3, as pesquisadoras desenvolveram conteúdos conceituais para que as professoras

[11] Os nomes das professoras são fictícios.
[12] Esta professora atuava em duas escolas sendo que em uma delas atuava como docente de Ciências Naturais no terceiro ano do ensino fundamental e na outra atuava com a prática Ciências e Tecnologia no contraturno.
[13] Esta professora lecionava Ciências Naturais nos quartos e quintos anos, e também lecionava Artes e Ensino Religioso nos primeiros anos do Ensino Fundamental.
[14] Esta professora possui formação em Letras e Português e por isso atua no ensino fundamental II.

compreendessem determinados conceitos relacionadas à temática do curso. No entanto, também houve momentos em que as docentes organizaram propostas práticas voltadas para os temas discutidos no curso, a fim de desenvolvê-las com as crianças em sala de aula. Portanto, o intuito era que as professoras planejassem atividades articulando os conteúdos de Ciências Naturais aos temas voltados aos Direitos Humanos. Para registrar as propostas realizadas, as professoras fotografaram ou filmaram as práticas, além do registro do planejamento (ANEXO 2). Assim, os planejamentos e registros das professoras foram dados importantes nesta pesquisa.

Para compreender melhor sobre as construções de disposições construídas ao longo da trajetória de vida das professoras colaboradoras da pesquisa, foi realizada uma entrevista (APÊNDICE 4) com as docentes e a aplicação de um questionário (APÊNDICE 5). As entrevistas foram realizadas com as professoras pela pesquisadora nas escolas em que atuavam, no momento da hora atividade, com data e horário previamente marcados, no mês de agosto de dois mil e dezenove. Apenas uma professora fez sua entrevista em novembro, após a realização do grupo focal nas dependências do Centro Politécnico, na Universidade Federal do Paraná.

No mesmo dia que foi feita a entrevista com as professoras, foi entregue o questionário, o qual foi respondido pelas docentes e devolvido para a pesquisadora no dia do curso (ANEXO 3). No dia doze de novembro (12/09/2019), foi realizado um grupo focal (APÊNDICE 6) com as docentes, a fim de avaliar as fragilidade e potencialidades do curso e compreender sobre o reflexo das aprendizagens construídas ao longo do curso no trabalho pedagógico realizado por elas e voltado para o Ensino de Ciências Naturais e Direitos Humanos. No dia vinte e seis de novembro (26/11/2019), ocorreu o “Seminário sobre Ensino de Ciências e Direitos Humanos” (APÊNDICE 7), objetivando compartilhar as práticas realizadas em sala de aula sobre Ensino de Ciências e sua relação com os Direitos Humanos. Nesse momento, as professoras apresentaram umas para as outras suas produções, impressões e experiências relacionadas às práticas realizadas em sala de aula, demonstrando a articulação dos conteúdos de Ciências Naturais com os temas de Direitos Humanos e Cidadania. Portanto, mediante a entrevista (APÊNDICE 8), o questionário, a organização de planejamentos, as fotografias, as filmagens, o grupo focal e o seminário, concluímos a fase da pesquisa **coleta de dados.** A penúltima fase

da pesquisa foi a **Análise e discussão dos resultados**, que foi realizada por meio dos dados constituídos a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

A última fase da investigação, a **divulgação externa**, será realizada após a finalização da pesquisa, pois pretendemos que os resultados da mesma sejam divulgados para a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, bem como seja disponibilizada a Tese no endereço eletrônico da UFPR, Programa de Pós-Graduação em Educação.

2.2.2 Metodologia de Análise dos dados

Para realizar a análise dos dados da pesquisa, foi utilizada a Análise do Conteúdo de Laurence Bardin (2016). A análise do conteúdo pode ser definida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, e, sim, de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações" (BARDIN, 2016). Essa autora destaca que o objeto da análise do conteúdo é a fala, ou seja, a prática da língua feita por emissores identificáveis, e que também este "tipo de análise considera as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas [...]" (BARDIN, 2016, p. 49). É importante destacar que a análise do conteúdo tem como propósito compreender o que se encontra por trás das palavras que o (a) pesquisador (a) está analisando, portanto, é "uma busca de outras realidades por meio das mensagens" (BARDIN, 2016, p. 50). Franco (2018) explica que o ponto de início da análise do conteúdo é a mensagem, a qual poderá ser verbal, gestual, documental, figurativa e silenciosa, e destaca que:

> As mensagens expressam representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo construídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos. (FRANCO, 2018, p. 12).

Dessa forma, é imprescindível que seja considerado que a emissão das mensagens - seja de quais formas forem - está relacionada ao contexto de seus produtores. Sendo que este contexto envolve a evolução história da humanidade, as

condições econômicas, sociais e culturais que os emissores fazem parte, o acesso aos códigos linguísticos, “o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis” (FRANCO, 2018, p. 13). Franco (2018) destaca que análise do conteúdo demanda uma relevância teórica, portanto, não tem um caráter apenas descritivo. Assim, essa busca pela compreensão irá depender da sensibilidade, da intenção e competência teórica do (a) pesquisador (a).

Bardin (2016) destaca que a análise do conteúdo possui determinadas fases, as quais são:

1) A pré-análise.
2) A exploração do material.
3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A **fase da pré-análise** consiste em organizar o material da pesquisa, a fim de “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 126). Portanto, para a realização dessa fase, realizamos primeiramente a **leitura “flutuante”** dos dados coletados mediante a pesquisa-ação. A leitura “flutuante” “é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 3).

A partir desse momento, realizamos **a seleção dos documentos** que seriam submetidos a análise, de acordo com os objetivos da pesquisa. Sendo assim, a partir dessa seleção, organizamos o corpus da pesquisa, o qual pode ser entendido como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126).

A primeira seleção realizada foi a organização dos questionários respondidos pelas professoras que participaram da terceira etapa da fase exploratória da pesquisa-ação, num total de 08 (oito) questionários. Essa etapa teve como objetivo buscar informações sobre as compreensões das professoras em relação ao conceito de Direitos e Direitos Humanos; conceito de Educação em Direitos Humanos; às violações dos Direitos Humanos na escola em que atuavam; às discussões relacionadas à Educação em Direitos Humanos no contexto escolar; à articulação do

Ensino de Ciências Naturais com as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos. Nesse sentido, para se ter uma visão geral das respostas das professoras, realizamos quadros ilustrativos (APÊNDICE 9).

Ressaltamos que, na fase exploratória, participaram oito professoras[15], do sexo feminino, sendo que quatro delas estão na faixa etária de 30 a 40 anos, três professoras estão entre 40 e 50 anos e uma professora na faixa etária de 20 a 30 anos. Sendo que esta última professora atuava na Rede Municipal de Pinhais, e as demais na Rede Municipal de Curitiba. Em relação à formação, quatro professoras possuem formação em Licenciatura em Pedagogia, duas professoras são formadas em Letras/Português, uma professora formada em Matemática/Física e uma formada em História e Geografia. Sobre o tempo de atuação como professoras, apenas uma docente possuía menos de dez anos de exercício profissional, sendo que cinco professoras atuavam como docentes entre 10 a 20 anos e duas professoras entre 20 e 30 anos. As informações das professoras podem ser visualizadas na tabela abaixo:

Tabela 2 –Caracterização das professoras - Fase exploratória

Professoras	Idade	Formação	Tempo de docência	Rede municipal de ensino
BETI	48	Letras/Português	27	Curitiba
JOSI	38	Matemática/Física	18	Curitiba
MANU	27	Pedagogia	8	Pinhais
MEIRE	49	Pedagogia	27	Curitiba
MEL	33	Pedagogia	15	Curitiba
SHEILA	38	Letras	19	Curitiba
MARCIA	38	História/Geografia	13	Curitiba
MARA	50	Pedagogia	11	Curitiba

FONTE: A autora (2020).

Destacamos que a professora Marcia apenas participou do primeiro dia do curso e depois desistiu, e uma professora que estava inscrita não compareceu no primeiro dia da oficina, apenas no segundo, e, portanto, não participou dessa fase exploratória.

[15] Os nomes utilizados para as professoras são fictícios, a fim de preservar a identidade das mesmas.

A partir dessa terceira etapa da fase exploratória, foi possível delinear as discussões do curso de formação continuada por meio do planejamento dos conteúdos previamente definidos.

É importante ressaltar que das oito professoras participantes do curso, quatro desistiram da formação, conforme explicado anteriormente no tópico “Procedimentos metodológicos”, e uma professora, que não compareceu no primeiro dia do curso, iniciou o curso no segundo dia e o frequentou até sua finalização. Nesse sentido, ao todo, tivemos cinco professoras participantes, sendo que quatro aceitaram participar efetivamente da pesquisa-ação.

Após a organização do material da fase exploratória, realizamos a organização dos instrumentos de coleta de dados usados durante a pesquisa-ação. Foram transcritas as entrevistas, as discussões realizadas no grupo focal e no seminário final da formação continuada, em seguida, foram organizadas os planos de aulas das professoras. Desse modo, a partir dessa seleção, foram elencados os documentos da pesquisa, conforme o Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – *Corpus* da pesquisa

DOCUMENTOS DA PESQUISA[16]	**INTERLOCUTORES**	**CONTEÚDO TEXTUAL**
04 entrevistas	Professoras	Falado
04 questionários	Professoras	Escrito
1 transcrição do grupo focal	Professoras	Falado
1 transcrição do seminário	Professoras	Falado
Planos de aula	Professoras	Escrito
Registros das aulas	Professoras	Escrito

FONTE: A autora (2020).

Depois de organizados e selecionados os documentos da pesquisa, iniciamos a outra fase da análise do conteúdo que corresponde à **exploração do material**, que consiste em “operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131). Bardin (2016) explica que o processo de codificação está relacionado a três escolhas, a quais são: a escolha das unidades; a enumeração, que seria a escolha das regras de contagem e, por último,

[16] Esses documentos encontram-se nos apêndices e anexos do trabalho de pesquisa.

a classificação e agregação, que significa, escolher as categorias. Silva e Fossá (2015) explicam que:

> Nessa fase, o texto das entrevistas, e, de todo o material coletado, é recortado em unidades de registro. Tomar-se-ão, como unidades de registro, os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo. Desses parágrafos, as palavras-chaves são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias são agrupadas de acordo com temas correlatos, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais. (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4).

A última fase da análise do conteúdo é o **tratamento dos resultados obtidos e a interpretação**, a qual tem como propósito "captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação) " (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4). Bardin (2016) explica que esta fase corresponde a tratar os resultados brutos de forma que se tornem significativos e válidos. Ressaltamos que iniciaremos as discussões dos resultados a partir da fase exploratória.

No próximo capítulo apresentamos os estudos prévios encontrados na literatura sobre Direitos Humanos e Formação de Professores na área das Ciências Naturais, a fim de compreender sobre o estado em que se encontra a área em investigação, entendendo a importância dessa etapa para a pesquisa-ação, caracterizada como **o lugar da teoria**.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Para iniciarmos as discussões sobre Direitos Humanos e Formação de Professores, foi realizada uma revisão da literatura, com o intuito de buscar trabalhos científicos, a fim de esclarecer sobre a temática, identificar estudos prévios e compreender sobre o estado em que se encontra a área em investigação (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014). Como o presente trabalho é uma pesquisa-ação esta parte da investigação pode ser considerada como uma das etapas deste tipo de pesquisa, que pode ser identificada como "**O lugar da teoria**".

De acordo com Thiollent (2011), o "projeto de pesquisa-ação precisa ser articulado dentro de uma problemática com um quadro de referência teórica [...]" (THIOLLENT, 2011, p. 64), portanto, é necessário realizar essa busca por referenciais teóricos voltados para o tema da pesquisa. Nesse sentido, essa etapa da pesquisa teve o propósito de identificar as produções acadêmicas relacionadas à formação de professores e sua articulação com a área da Ciência da Natureza e Direitos Humanos. Portanto, não teve como objetivo realizar uma pesquisa do tipo Estado da Arte.

Ressaltamos que a busca ocorreu em duas etapas, sendo que a primeira foi buscar Teses e Dissertações, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e a segunda etapa foi identificar produções acadêmicas em periódicos nas áreas de avaliação Ensino e Educação, classificados no *Qualis* Capes nos estratos A1, A2 e B1 (Quadriênio 2013-2016).

3.1 TESES E DISSERTAÕES: DIREITOS HUMANOS, ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A primeira etapa da revisão bibliográfica foi identificar teses e dissertações, a qual ocorreu no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[17], e a busca por trabalhos científicos foi realizada utilizando o descritor *Direitos Humanos e o Ensino de Ciências.* Nesta pesquisa não houve limitação referente à etapa de ensino e nem por determinada disciplina específica*,* pois o objetivo era buscar trabalhos voltados para a Área de Ciências da Natureza. Houve o refinamento do resultado destacando

[17] Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

o período de 2013 a 2017. Optou-se pelo ano de 2013, como data inicial de busca, devido às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos serem lançadas apenas em 2012, portanto, considera-se que a produção de trabalhos científicos voltados para esse tema a partir dessa data é mais significativa. No item Grande Área de conhecimento foram selecionadas as áreas: Ciências Humanas e a Multidisciplinar; no item Áreas de Conhecimento selecionou-se: Educação, Ensino de Ciência e Matemática e Ensino; na área de concentração destacou-se: Educação (3126); Educação (359); Ensino de Ciências e Matemática; Educação; Educação em Ciência e Matemática. Ressaltamos que primeiro fizemos o levantamento das teses e posteriormente das dissertações.

Depois da identificação das teses, a pesquisa foi direcionada para a busca de dissertações na mesma base de dados. O período delimitado foi o mesmo, ou seja, de 2013 a 2017. Para realizar a busca das dissertações, foi utilizada a palavras-chave "*ensino de ciências e direitos humanos*". Para refinar os resultados, foi selecionado, no item Grande Área de Conhecimento, as áreas Ciências Humanas e a Multidisciplinar; no tópico Área de Conhecimento destaca-se Educação e Ensino de Ciências e Matemática; na Área Concentração optou-se por Educação, Educação Brasileira e Ensino de Ciências e Matemática; em relação ao Nome do Programa foram selecionados os seguintes: Educação, Educação e Contemporaneidade, Educação em Ciências na Amazônia, Ensino de Ciências (modalidades) Física, Química e Biologia.

Com o objetivo de selecionar as teses e dissertações, foram lidos os resumos dos trabalhos na íntegra e estes foram analisados, a fim de identificar a quantidade de produções acadêmicas por ano, as temáticas que se articulavam aos Direitos Humanos, as disciplinas em destaque nas produções acadêmicas, o nível de ensino que mais apareceram nas investigações relacionadas aos Direitos Humanos, o contexto da ação, abordagem da pesquisa e os instrumentos mais utilizados para a constituição de dados.

Ressaltamos que o interesse dessa pesquisa foi analisar a temática Direitos Humanos no Ensino de Ciências, mas entendemos que esta temática é transdisciplinar. A partir dessa busca, selecionamos 33 (trinta e três) dissertações de mestrado e 15 (quinze) teses de doutorado que faziam articulação com Direitos Humanos e Ensino de Ciências Naturais, contabilizando um total de 48 produções acadêmicas, as quais são apresentadas no Quadro 6 abaixo por ordem cronológica.

Quadro 6 – Teses e dissertações relacionadas aos Direitos Humanos e Ciência da Natureza

SIGLA	ANO	TÍTULO	AUTOR (A)
T1	2013	A dimensão ambiental na formação inicial de professores de química: estudo de caso no curso da UFBA	Lailton Passos Cortes Junior
T2	2013	Representações Sociais de aquecimento global por professores de Ciências.	André Ribeiro de Santana
D1	2013	Gênero na formação inicial de docentes de biologia: uma unidade didática como possível estratégia de sensibilização e incorporação da temática no currículo	Vinícius Colussi Bastos
D2	2013	Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências.	Mariano Rachel Pereira
D3	2013	Sexualidade na escola: encaminhamentos metodológicos na perspectiva dos professores de Ciências	Josiane da Silva Quirino
D4	2013	As dimensões ambientais em teses e dissertações relacionadas à formação de professores de disciplinas da área de Ciências da Natureza	Sandra Regina Brandini Souza
D5	2013	A sustentabilidade ambiental no ensino de Química na compreensão de professores do ensino médio	Barbara Vieira de Souza
D6	2013	A temática ambiental em livros didáticos de Ciências	Viviane Paiva Fontes
T3	2014	Saberes docentes: Gênero, Natureza da Ciência e Educação Científica	Bettina Heerdt
T4	2014	Sexualidade, Evolução e Educação: o conceito darwinista da seleção sexual e suas implicações para o ensino de ciências	Gustavo Piovezan
T5	2014	A utilização do recurso BLOG para desenvolver estratégicas pedagógicas nas aulas de Biologia: uma experiência em sala de aula para promover uma aprendizagem significativa dos impactos ambientais provenientes da geração de energia elétrica	Beatriz Pinheiro Pinto
T6	2014	Proposta pedagógica para a inserção da perspectiva da conservação da flora para o ensino de Ciências	Cristiane Rodrigues Menezes
T7	2014	Formação em Educação para o Desenvolvimento sustentável: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores de ciências	Lucimara da Cunha Santos
T8	2014	Currículo e Formação de professores de Ciências e Biologia: a cultura como eixo articulador dos projetos pedagógicos	Marco Aurelio Nicolato Peixoto
D7	2014	Apaguem as luzes, o filma já vai começar! O uso de filmes como ferramenta para a construção de uma visão crítica sobre gênero e sexualidade no ensino de ciências	Cristiane Mendes Thomaz
D8	2014	Diversidade Sexual e Ensino de Ciências: Buscando Sentidos	Jorge Leandro Coelho

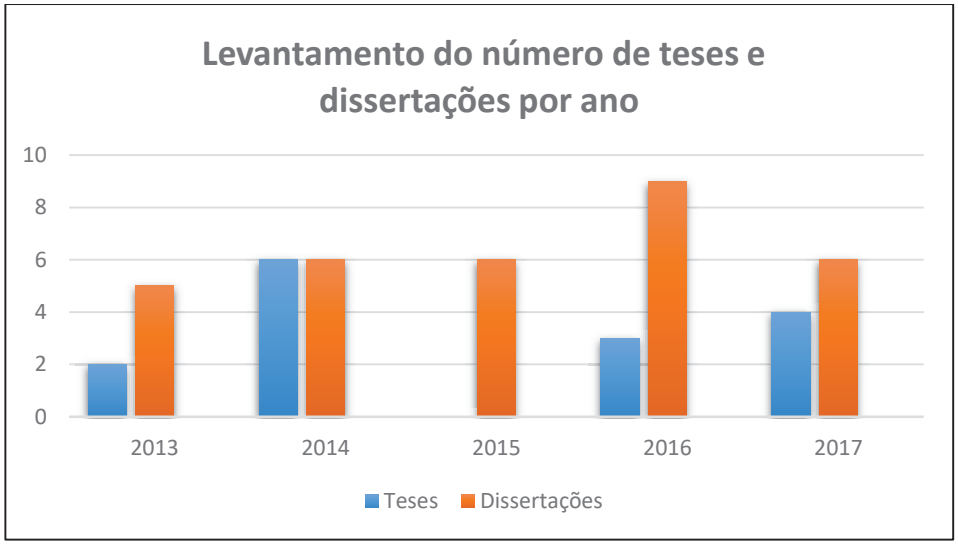
D9	2014	Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciados/as de ciências biológicas bolsistas do PIBID/UFU	Fatima Lucia Dezopa Parreira
D10	2014	Diga como me olhas e digo quem tu és: um estudo sobre as concepções de professores de ciências em educação ambiental em escolas municipais de Curitiba	Waleska Atanazio
D11	2014	Aproximação entre a Educação Ambiental e o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade: um olhar sobre dissertações e teses no ensino de Química	Tania do Carmo
D12	2014	A circulação de ideias sobre biodiversidade por professores de ciências e biologia nas abordagens CTS e Patrimonial ambiental	Adriane da Costa Gonçalves
D13	2015	Formação de educadores sexuais no curso de Ciências Biológicas da UEM: a concepção dos graduandos sobre a atuação do professor de Ciências e Biologia na Educação Sexual	Bruna Larissa Ramalho Diniz
D14	2015	Educação sexual: práticas pedagógicas em aulas de Ciências de escolas da Diretoria de Ensino de Votorantim/SP	Viviani Aparecida da Silva Rodrigues
D15	2015	A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula? Diversidade sexual e ensino de ciências	Felipe Bastos
D16	2015	Sexualidade na internet: a publicação em blogs de professores/as de ciências e biologia	Gabriela Almeida Diniz
D17	2015	Educação Ambiental em um clube de Ciências, utilizando Geotecnologias	Alisson Passos Schleich
D18	2015	A Educação Ambiental diante da questão Pós-moderna: uma análise arqueológica dos discursos de professores de ciências	Adalberto Fernando Inocêncio
T9	2016	Temas socioambientais na formação de professores de ciências naturais: a carta da terra como referência para reflexão e ação	Darlene Teixeira Ferreira
T10	2016	A educação ambiental para a sustentabilidade na formação docentes em um curso em Ciências Biológicas de um Instituto Federal de Educação situado na região sul do Rio Grande do Sul	Jacinta Lourdes Weber Bourscheid
T11	2016	A sustentabilidade de um centro de ciências no interior da Amazônia: o CPADC de Santarém-PA (1988-2015)	Nilzilene Ferreira Gomes
D19	2016	Uma situação de ensino para uma discussão da temática de gênero na licenciatura em ciências biológicas	Nathaly Desirre Andreli Chiari
D20	2016	Discursos sobre gêneros e sexualidades inscritos em corpos de livros didáticos de Ciências (1970 – 1999)	Luisa de Lemos Alves
D21	2016	A educação sexual na concepção e prática de professores de Biologia do ensino médio Maringá- PR	Kecia Priscilla Palombello Magalhaes
D22	2016	Sexualidade, gênero e diversidade no Livro Didática de Ciências: um estudo a partir do material adotada pela rede municipal de ensino e Uberaba, MG	Ana Cristina Rosa
D23	2016	Concepções de professores das séries iniciais: Educação Ambiental em espaços naturais em interface com o Ensino de Ciências	Marcos Paulo Alberto Pereira

D24	2016	A Educação Ambiental no programa institucional de Bolsa de iniciação (PIBID) subprojeto Biologia.	Izabelle Maria Nascimento de Rezende
D25	2016	Análise da inserção de questões ambientais no currículo de formação de professores de química	Thiago do Nascimento Silva
D26	2016	Concepções e desafios na mostra de educação ambiental no Ceará: o que fazem em Educação Ambiental os professores de Ciências Naturais?	Diego Adaylano Monteiro Rodrigues
D27	2016	Educação Ambiental e Currículo: um olhar sobre a formação inicial de professores de Ciências e Biologia	Lilian Alves Schmitt
T12	2017	A formação de professores de Ciências em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos	Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira
T13	2017	Translaçados: sensações com a arte para tecer a sexualidade no ensino de Ciências	Marcelo Valente de Souza
T14	2017	Um estudo sobre a conservação da Biodiversidade com futuros professores de Biologia	Camila Sanches Miani
T15	2017	As tecnologias educacionais e a teoria crítica: análise da compreensão de licenciados de química acerca dos ambientes virtuais, química verde e sustentabilidade socioambiental	Fabio Fontana de Souza
D28	2017	Tecendo a vida com fios de lembranças: discursos sobre sexualidade de professores (as) de ciências.	Julio Cesar Rufino de Freitas
D29	2017	Educação Sexual e Valores para a Cidadania: Reflexões sobre a Prática de uma Professora de Ciências	Paula da Costa Van Dal
D30	2017	Saberes mobilizados na prática docente do ensino de ciências com tema transversal Meio Ambiente	Antonio Santana de Souza Junior
D31	2017	Contos de tradição oral e educação ambiental: uma prática interdisciplinar em aulas de ciências	Diana Gonçalves dos Santos
D32	2017	Interfaces entre Educação Ambiental crítica e Ensino de Ciências: produções e ressignificações curriculares de professores participantes de um projeto de extensão	Maira Rocha Figueira
D33	2017	A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em ensino de Ciências/Química	Maria Camila de Lima Brito

FONTE: A autora (2020).

Iniciamos as análises realizando o levantamento da quantidade de dissertações e teses encontradas por ano. Dessa forma, identificamos que os trabalhos relacionados às temáticas que fazem interface com Direitos Humanos tiveram um aumento a partir de 2014, tendo uma queda em 2015, sendo que neste mesmo ano não foram encontradas teses referentes às temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, conforme Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Levantamento do número de teses e dissertações por ano



FONTE: A autora (2020).

Também consideramos que esse aumento em 2014 foi devido a um maior entendimento em relação ao documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012. E também pelo fato de que, em 2014, houve alteração na LDB 9394/96, a partir da Lei 13.010/14, que preconiza o desenvolvimento de "conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares [...]" (BRASIL, 1996, p. s/p). Devido a essa mudança na Lei, supomos que este fato pode ter influenciado o aumento das produções a partir do ano de 2016. Nesse sentido, a partir do gráfico, fica evidente que 2014 e 2016 são os anos que mais foram desenvolvidas pesquisas acadêmicas relacionadas às temáticas que fazem interface com direitos humanos. Também avaliamos outra política pública que poderia ter influenciado o aumento de trabalhos acadêmicos relacionados à formação de professores e Direitos Humanos entre 2014 e 2016, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007. Pois nesse documento há o destaque sobre a Educação Superior e seu compromisso em incluir discussões voltadas aos direitos humanos, destacando que:

> A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. (BRASIL, 2007, p. 37).

Depois do primeiro levantamento referente à quantidade de produções por ano, foi realizada a análise para identificar as temáticas apresentadas nas mesmas. E, ao analisar os trabalhos, verificamos que apenas em um deles constava a palavra Direitos Humanos e Ensino de Ciências em seu título, qual seja: "***A formação de professores de Ciências em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos"*** (OLIVEIRA, 2017), e que está relacionado à formação de professores e destaca a formação inicial no ensino de Química e Biologia. A tese defende que a elaboração de uma disciplina organizada a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos, presente na formação de licenciados de Ciências, favorece a reflexão destes sobre seu papel como agentes socioculturais e políticos.

Nos demais trabalhos foram identificadas algumas temáticas que fazem interface com os Direitos Humanos. As temáticas identificadas nos trabalhos selecionados foram: *Educação Ambiental, Étnico-Racial, Gênero/Sexualidade e Cultura*. A partir das leituras realizadas, podemos resumir as informações, referentes às temáticas que se articulam com Direitos Humanos e Ensino de Ciências, na Tabela 3 abaixo:

Tabela 3 – Teses e Dissertações categorizadas por temáticas

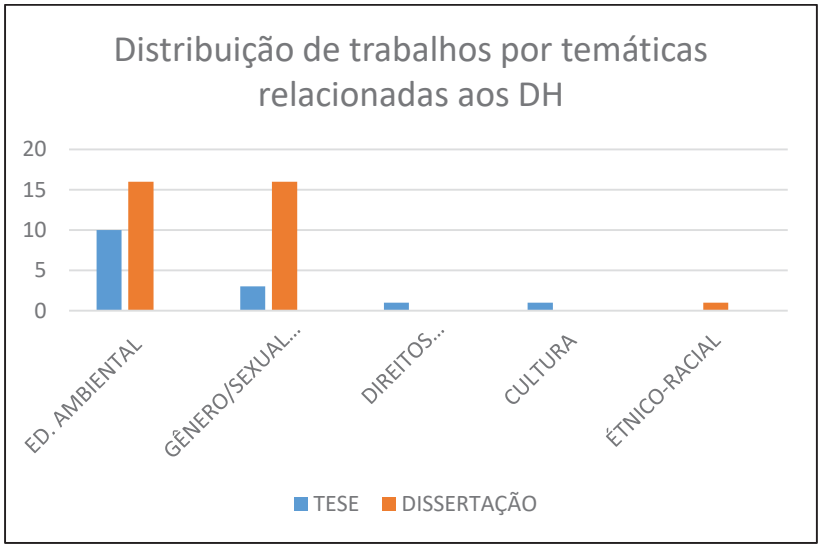
Categorias	**Número de teses**	**Número de dissertações**	**Total por temáticas**	**Teses e dissertações**
Gênero/ Sexualidade	3	16	19	T3, T4, T13, D1, D2, D3, D7, D8, D9, D13, D14, D15, D16, D19, D20, D21, D22, D28, D29
Educação Ambiental	10	16	26	T1, T9, T5, T10, T2, T6, T7, T11, T14, T15, D4, D5, D6, D10, D11, D12, D17, D18, D23, D24, D25, D26, D27, D30, D31, D32
Étnico-Racial	0	1	1	D33
Cultura	1	0	1	T8
Direitos Humanos	1	0	1	T12
TOTAL	15	33	48	48

FONTE: A autora (2020).

Constatamos, a partir da análise, que dos 48 (quarenta e oito) trabalhos, 26 (vinte e seis) destacaram a temática Educação Ambiental. Considera-se que essa temática apareceu mais por se tratar de uma questão discutida em documentos mais antigos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, de 1997, e também a Lei 9795/99, a qual define, no artigo 9º, que a Educação Ambiental "é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente,

de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo [...]". E a segunda temática foi Gênero/Sexualidade, com 19 trabalhos, conforme verifica-se no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Distribuição de trabalhos por temáticas relacionadas aos DH



FONTE: A autora (2020).

Considera-se que essas temáticas se destacaram por serem mais próximas dos conteúdos de Ciências Naturais e Biologia. Essa análise é confirmada, pois, dos trabalhos analisados, constatamos que as *disciplinas* que mais apareceram foram: Biologia (10 trabalhos), Ciências Naturais (20 trabalhos), e dois trabalhos que se referem a ambas as disciplinas, ou seja, Biologia e Ciências Naturais.

A segunda disciplina que mais apareceu foi Química, com seis (6) trabalhos, sendo que um dos trabalhos classificados nesta investigação discutia questões voltadas às relações Étnico-Raciais, temática que apareceu apenas neste trabalho em questão. Também foi identificada uma Tese que discutia a formação inicial de professores de Química e Biologia, que tratava especificamente da temática Direitos Humanos e formação de professores, conforme citado anteriormente. A disciplina Física foi contemplada apenas em três trabalhos de pesquisa que tratavam de questões relacionadas à temática Educação Ambiental. Em duas pesquisas não foram definidas as disciplinas investigadas, pois no texto aparecia apenas a palavra Ciências Naturais ou Ciências da Natureza. As sínteses dessas informações encontram-se no Quadro 7:

Quadro 7 – Número de trabalhos por disciplinas na área de Ciências da Natureza e níveis de ensino

Disciplinas da área da Ciências da Natureza ou Curso	Número de trabalhos por área	Nível de ensino/quantidades
Ciências Naturais	16	Ensino Fundamental I (2) Ensino Fundamental II (13) Ensino Superior (1)
Biologia	10	Ensino Superior – Formação de professores (7) Ensino Médio (3)
Ciências Naturais e Biologia	6	Ensino Fundamental e Ensino Médio (4) Ensino Superior – Formação de professores (2)
Química	6	Ensino Médio (1) Ensino Superior – formação de professores (3) Universidade – Revisão de Literatura (1) e Formação continuada de professores (1)
Química, Biologia e Física	2	Ensino Fundamental II e Ensino Médio (1) Ensino Fundamental II (1)
Biologia e Química	1	Ensino Superior – Formação de professores (1)
Química, Física, Biologia e Ciências Naturais	1	Universidade – Estado da Arte – Formação de professores (1)
Interdisciplinar – Biologia e Pedagogia	1	Ensino Superior – Formação de professores (1)
Interdisciplinar – Biologia, Ciências Naturais e Pedagogia	1	Universidade – Formação Continuada de professores (1)
Interdisciplinar - Ciências Naturais, Biologia e Matemática	1	Ensino Fundamental e Médio (1)
Interdisciplinar – Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Filosofia e Matemática	1	Universidade – Formação Continuada de Professores (1)
Não definiu a disciplina	2	Pesquisa Histórica sobre um Clube de Ciências (1) Universidade – Projeto de Extensão para professores da área de Ciências
TOTAL	48	48

FONTE: A autora (2020).

Em relação *ao nível de ensino,* observa-se que dezesseis (16) trabalhos tratam da formação inicial de professores, portanto, o foco foi o Ensino Superior. Outra etapa mais investigada foi o Ensino Fundamental II, que totalizou quinze (15) trabalhos. Também foi possível identificar alguns trabalhos que são interdisciplinares, já que as temáticas pesquisadas podem ser consideradas transversais. O nível de ensino que menos apareceu nas pesquisas foi a primeira etapa do Ensino Fundamental I (anos iniciais), o que se conclui que há uma lacuna em relação às

investigações voltadas para o Ensino de Ciências e Direitos Humanos nesta etapa de ensino e, portanto, considera-se fundamental que mais investigações ocorram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que é nesta fase que deve iniciar a formação básica para a cidadania, conforme preconiza a LDB 9394/96, mediante:

> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e **dos valores em que se fundamenta a sociedade**;
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a **formação de atitudes e valores**;
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos **laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.** (BRASIL, 1996, p. s/p, grifos nossos).

Essa lacuna, em relação à trabalhos voltados para a articulação do ensino de Ciências Naturais e Direitos Humanos no Ensino Fundamental I, pode ter ocorrido devido ao fato de que, na maioria das vezes, o/a pedagogo/a é o responsável em ministrar todos os componentes curriculares do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, portanto, não há um/a professor/a específico/a para essa disciplina na maioria das redes públicas de ensino. Oja e Bastos (2013) explicam que o ensino de Ciências, nessa etapa da escolarização, possui particularidades em relação ao que é praticado nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pois, “tal especificidade é confirmada, principalmente, por contar com um professor polivalente, em geral, licenciado em Pedagogia e também responsável por ensinar conteúdos de outras áreas do conhecimento” (OJA; BASTOS, 2013, p. 2).

A partir das análises, foi possível identificar que, em relação ao *contexto da pesquisa,* mais da metade está voltado à formação inicial e continuada de professores/as, bem como as compreensões dos/as professores/as sobre as temáticas apresentadas anteriormente. A identificação deu-se a partir de palavras que sugerem a ideia de compreensão, como: *saberes docentes, discursos, representações sociais, sentidos atribuídos e compreensão*. Em relação à formação inicial, observou-se que as temáticas que mais foram desenvolvidas nos trabalhos referiam-se à Educação Ambiental. Em relação às concepções dos professores, foram identificados 12 (doze) trabalhos. Destaca-se que poucos trabalhos relacionados aos recursos didáticos foram identificados. Os recursos que apareceram nesta análise foram: filme para analisar o seu potencial pedagógico para desenvolver a temática

Sexualidade no Ensino Médio; análise de livros didáticos de Ciências Naturais, tanto relacionados à temática Educação Ambiental como à temática de Gênero e Sexualidade, e *blog.* Também se destacaram poucos trabalhos relacionados à análise de práticas realizadas por professores(as), voltadas às temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, e, também, poucos que se referiam à revisão sistemática em Teses e Dissertações.

Outro aspecto analisado nas dissertações e teses foi a *abordagem da pesquisa*. Constatou-se que 16 (dezesseis) foram denominadas de qualitativas e 5 (cinco) quantitativas e qualitativas ou mista. Nos demais trabalhos não foram identificadas as abordagens que o autor considerou em sua investigação.

Os *instrumentos* mais utilizados pelos pesquisadores, no processo de coleta de dados, foram: entrevista, análise documental, questionários, observações e produções dos colaboradores. O instrumento entrevista foi constatado em 24 (vinte e quatro) trabalhos. O segundo instrumento foi análise documental, como análise de Projetos Políticos Pedagógicos, de planejamento de professores, de documentos históricos, de ementas de disciplinas, entre outros. Os questionários também apareceram como recurso utilizado em 8 (oito) pesquisas. Também foram identificados como instrumentos para a constituição de dados os materiais produzidos pelos colaboradores da pesquisa, como diários de campo, produção de textos, produção de relatórios, etc. Identificou-se 6 (seis) trabalhos que destacaram as observações como um meio para constituir dados para a pesquisa. Em menor quantidade também apareceram: Grupo Focal, narrativas orais, gravações e registros em áudio. Em 9 (nove) trabalhos, também, não foi possível identificar os instrumentos de coleta de dados da pesquisa, pois o autor não deixou explícito essa informação no resumo.

A partir das análises realizadas, percebemos uma lacuna em relação aos trabalhos de pesquisa que envolvam o tema Direitos Humanos, como foco da investigação, pois somente um trabalho destacou especificamente essa temática. Outra temática relacionada aos Direitos Humanos são as Relações Étnico-Raciais, que também foi constatada em apenas um trabalho. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destacam que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa,

igual, equânime" (BRASIL, 2004, p. 481). Nesse sentido, o documento preconiza que é fundamental que as instituições de ensino, para que tenham um papel satisfatório em relação ao educar, devem criar espaços democráticos de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam uma sociedade justa (BRASIL, 2004, p. 481). Sendo assim, consideramos que mais investigações referentes a esta temática seriam importantes para ampliar os estudos na área e os conhecimentos relacionados a ela, no sentido de que estes reverberem nas práticas realizadas na educação básica.

Em suma, podemos considerar que na base de dados utilizada e no período considerado, a maioria das teses e dissertações que articulam o Ensino de Ciências e os Direitos Humanos o fizeram partir da temática Educação Ambiental, sendo esta que mais apareceu nos títulos das pesquisas, e a segunda temática identificada foi Gênero/Sexualidade. Consideramos que essas temáticas são as que mais se aproximam dos conteúdos da área de Ciências, principalmente em Ciências Naturais e Biologia, pois essas disciplinas apresentam conteúdos em que é possível articular as referidas temáticas, como: corpo humano, sexualidade, etc. Por esse mesmo motivo foi constatado que as disciplinas que mais fazem relação com a ideia de Direitos Humanos foram Biologia e Ciências Naturais. No entanto, percebemos que discussões relacionadas às questões Étnico-Raciais poderiam ser mais desenvolvidas, já que é um tema que também se aproxima dos conteúdos específicos de Biologia e Ciências Naturais, e que poderia ser contemplada no conteúdo sobre Biodiversidade. Além disso, quando se desenvolvem as questões étnico-raciais no processo de ensino, contempla-se o que é preconizado em um dos princípios do ensino disposto na LDB 9394/96, qual seja, a necessidade de considerar a diversidade étnico-racial.

Um dado importante nos trabalhos encontrados é que grande parte discutiu questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores, o que consideramos muito positivo, já que são temáticas que precisam ser contempladas na formação inicial e continuada de professores, conforme preconizada na Resolução nº 2, de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior (BRASIL, 2015), citada anteriormente. Bem como, as concepções dos professores em relação às temáticas voltadas aos Direitos Humanos e o Ensino de Ciências, que também podem contribuir para que ocorra uma melhor compreensão sobre como os professores pensam e refletem essas temáticas em sua prática pedagógica no ensino de Ciências.

O resultado dessa investigação mostra que já existe uma preocupação dos pesquisadores da área em desenvolver estudos que articulem o Ensino de Ciências e a temática Direitos Humanos. No entanto, a discussão dessa temática ainda está limitada às concepções de alunos e professores sobre o tema, poucas pesquisas discutem propostas para esse trabalho na formação inicial e continuada de professores, bem como propõem estratégias didáticas no contexto escolar para a articulação do Ensino de Ciências e a Educação em Direitos Humanos. Também se compreende que o trabalho pedagógico dos professores da Área de Ciências Naturais, voltado aos Direitos Humanos, não se limita apenas em articular os conteúdos com o tema Direitos Humanos, mas entende-se que são nas relações e interações estabelecidas no contexto escolar entre professor-aluno, aluno-aluno, baseadas no respeito, na tolerância e no diálogo, que se pode promover uma cultura em Direitos Humanos.

3.2 PERIÓDICOS NACIONAIS: DIREITOS HUMANOS, ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A segunda etapa da revisão da literatura ocorreu por meio da pesquisa das produções acadêmicas relacionadas ao Ensino de Ciências Naturais e Direitos Humanos, a partir da seleção de periódicos do *Qualis* da Capes[18], referentes aos estratos A1, A2 e B1 (Quadriênio 2013 – 2016).

Os artigos incluídos para a realização da pesquisa foram os publicados no período de 2013 a 2018. Optamos por iniciar a pesquisa no ano de 2013, devido ao fato de o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos ter sido publicado no ano de 2012, o mesmo critério utilizado para a seleção de teses e dissertações, o que consideramos algo importante para a delimitação da data. A finalização ocorreu em 2018, porque o levantamento e as análises dos trabalhos ocorreram no ano de 2019, sendo, portanto, o ano anterior deste estudo.

Para realizar a seleção dos artigos que interessavam para esta pesquisa e que estavam de acordo com o objetivo da investigação, qual seja, identificar as

[18]Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf. Acesso em: 19 mar. 2019.

produções acadêmicas relacionadas à formação de professores e sua articulação com a área da Ciência da Natureza e Direitos Humanos, foram lidos primeiramente o título e o resumo dos artigos. Essa estratégia inicial teve como propósito refinar a amostra por meio de critérios de exclusão. O primeiro critério utilizado para fazer a primeira exclusão refere-se ao artigo tratar sobre o Ensino de Ciências Naturais e sobre temáticas que fazem articulação com Direitos Humanos. O segundo critério está relacionado aos artigos tratarem de questões educacionais da realidade brasileira, já que o objetivo da pesquisa se refere ao Brasil. O terceiro critério refere-se aos artigos terem como cerne a formação de professores.

Levando em conta o primeiro critério de seleção, os artigos que tratavam de temáticas de Direitos Humanos, mas não faziam alusão ao Ensino de Ciências Naturais, foram descartados da pesquisa. A partir dessa primeira exclusão, identificamos 22 periódicos que continham artigos que faziam a relação do ensino de Ciências com temáticas voltadas para Direitos Humanos, e 68 (sessenta e oito) produções acadêmicas, conforme especificação a seguir no Quadro 8:

Quadro 8 – Artigos relacionados ao ensino de ciências e direitos humanos

Periódicos	**Classificação**	**Área**	**Nº de artigos**
Ciência& Educação (Bauru)	A1 A1	Educação Ensino	8
Educação em Revista/ Belo Horizonte	A1	Educação	1
Acta Scientearum Humanand social sciences Maringá	A2 A2	Educação Ensino	1
Atos de Pesquisa em Educação	B1 A2	Educação Ensino	2
Cadernos de Educação (UFPEL)	B1	Educação	1
Currículo sem Fronteiras	A1	Ensino	1
Educação em Revista (Marília)	A1	Ensino Educação	1
Educação Química	A1	Ensino	1
Revista Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas em Educação	A1	Ensino	1
Cultural Studies of Science Education	A1	Ensino	18
Acta Scientae	A2	Ensino	2
Amazônia, Revista em Educação em Ciência e Matemática	A2	Ensino	2
Alexandria – Revista em Educação em Ciência e Tecnologia	A2	Ensino	6
Caderno Brasileiro de Ensino de Física	A2	Ensino	1
Contexto e Educação	A2	Ensino	4

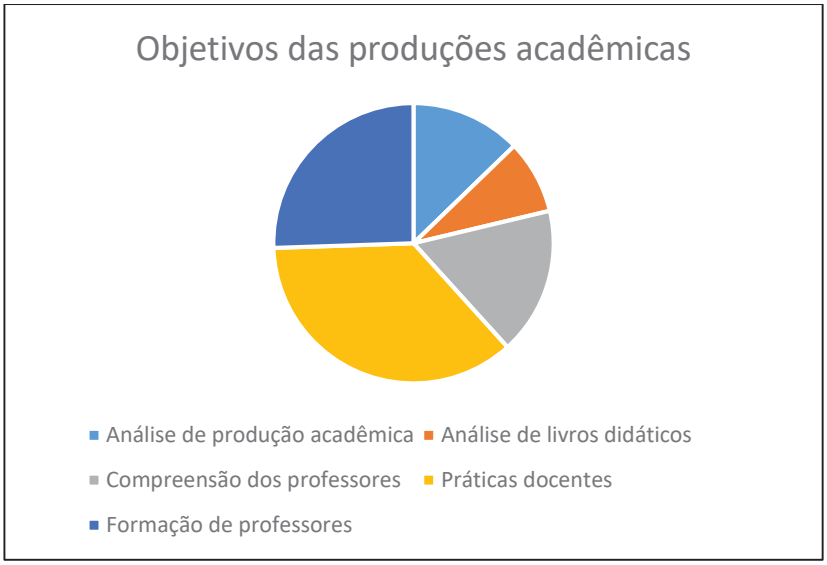
Revista Educação e Cultura Contemporânea	A2	Ensino	1
Educação Unisinos	A2	Ensino	1
Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências	A2	Ensino	8
Ambiente e Educação	B1	Ensino	4
Cadernos CIMEC	B1	Ensino	1
Ciência em Tela	B1	Ensino	1
Revista Criar Educação	B1	Ensino	2

FONTE: A autora (2020).

A partir do segundo critério de exclusão, referente às pesquisas serem do contexto brasileiro, descartamos a Revista *Cultural Studies of Science Education,* a qual continha 18 (dezoito) artigos, mas todos se referiam a pesquisas em outros países. Também rejeitamos os Artigos *Chemistry Education for Sustainability: Assessing the chemistry curricula at Cardiff University* (LOZANO; WATSON, 2013), da Revista Educação Química, que discute um estudo do currículo do Curso de Química de Universidade de Cardiff, e não da realidade brasileira; o artigo *Concepciones sobre ciência y gênero em el professorado de química: aproximações desde un estúdio colectivo de casos* (GONZÁLEZ, 2013), da Revista Ciência & Educação, que trata de um curso de formação continuada na cidade de Santiago de Chile; e o artigo *Las ciências naturales escolares y la fabricación de l ciudadano católico em Colombia* (PEÑALOZA; VALERO, 2016), da Revista Unisinos*,* o qual trata de um estudo de manuais escolares da Colômbia, o que totalizou 47 (quarenta e sete) artigos.

Em relação aos 47 (quarenta e sete) artigos selecionados, 6 (seis) pesquisas tiveram como objetivo realizar a análise de produções acadêmicas; 4 (quatro) trabalhos destacavam a análise de Livros Didáticos; 8 (oito) trabalhos tinham com cerne as concepções, compreensões ou representações dos professores em relação a uma determinada temática; 17 (dezessete) investigações tinham como foco as práticas docentes ou intervenções pedagógicas, e 12 (doze) trabalhos tratavam da formação de professores, tanto a inicial como a continuada, sendo que três pesquisas destacavam os dois tipos de formação.

Gráfico 3 – Objetivos das produções acadêmicas



FONTE: A autora (2020).

Verificamos que a maioria dos trabalhos realizados tinha como foco a pesquisa empírica.

Para cumprir o terceiro critério de exclusão e para atingir o objetivo dessa revisão bibliográfica, foram excluídos os artigos que não tratavam da formação de professores. Assim, dos 47 (quarenta e sete) artigos selecionados, apenas 12 (doze) produções tratavam da Formação de Professores, Direitos Humanos ou temáticas afins e o Ensino de Ciências Naturais. Destacamos que, quando se trata de formação de professores, estamos considerando tanto a formação inicial quanto a formação continuada. A síntese desta seleção de trabalhos relacionados à Formação de Professores, Ensino de Ciências e Direitos Humanos ou temáticas afins, pode ser observada no Quadro 9:

Quadro 9 – Pesquisas relacionadas à Formação de Professores, Ensino de Ciências e Direitos Humanos

Produção acadêmica	**Revista**
ARTIGO 1 (AT1) A educação ambiental na universidade: analisando um curso de ciências biológicas (BERUZUK; MOREIRA, 2014)	Acta Scientiarum Humanand Social Sciences Maringá
ARTIGO 2 (AT2) Corpo, gênero, sexualidade raça e étnica nos cursos de licenciatura Universidade Federal do Pampa (DAMACENA; SOARES; SILVA, 2017)	Atos de Pesquisa em Educação
ARTIGO 3 (AT3)	Atos de Pesquisa em Educação

A temática sustentabilidade socioambiental nos cursos de licenciatura dos projetos pedagógicos (MELO; SILVA; SCHEIDER, 2017)	
ARTIGO 4 (AT4) Um enfoque etnobiológico de ciências sensível à diversidade: estudo de caso (BAPTISTA, 2015)	Ciência & Educação
ARTIGO 5 (AT5) A formação de professores de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos: uma pesquisa-ação (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2018)	Ciência & Educação
ARTIGO 6 (AT6) Contribuições do PIBID para a formação de professores: um olhar sobre uma oficina com a temática sexualidade (PERSICK, 2016)	Acta Scientiae
ARTIGO7 (AT7) Representações Discursivas de Educação Ambiental: uma análise no âmbito da Extensão Universitária (JULIANI; FREIRE, 2016)	Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia
ARTIGO 8 (AT8) Representações sociais de meio ambiente: um estudo com licenciados de diferentes cursos da UEPA, Campos Altamira (SILVA; TREVISAN, 2014)	Amazônia – Revista de Educação em Ciências e matemática
ARTIGO 9 (AT9) Concepções de licenciados sobre homossexualidade: preconceito na formação de professores? (CASTRO *et. al*., 2018)	Revista Educação e Cultura Contemporânea
ARTIGO 10 (AT10) Planejar com Direitos Humanos na formação de professores de Ciências (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017)	ARETÉ – Revista Amazônica de Ensino de Ciências
ARTIGO 11 (AT11) Ensino de Ciências e educação ambiental no âmbito de um grupo de pesquisa (VIVEIRO; ZANCUL, 2016)	Ciência em Tela
ARTIGO 12 (AT12) Educação CTS e Educação Ambiental: Ações na Formação de Professores (STRIEDER, 2016)	Alexandria

FONTE: A autora (2020).

Após a seleção do material, definimos as categorias, as quais foram: a natureza e a abordagem da pesquisa; tipo de pesquisa, objetivo da pesquisa e contextos de ação; e os resultados das pesquisas.

Em relação à natureza e abordagem das pesquisas, identificamos que dois trabalhos são de caráter qualitativo e dois são quali-quantitativos, sendo que os demais não denominaram a característica da pesquisa. A pesquisa qualitativa, de acordo com Flick (2013, p. 24), não é padronizada, portanto, pode ser aberta e flexível, permite uma captação do “significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”. A pesquisa quantitativa já possui um caráter mais voltado para a mensuração, tendo como foco a utilização da estatística e tem um formato mais padronizado. Dessa forma, compreende-se que a pesquisa quanti-qualitativa envolve

tanto questões voltadas para mensuração dos dados como para questões ligadas à análise mais subjetivas em relação ao que está sendo investigado.

A segunda categoria foi o tipo de pesquisa[19] (Quadro 6). Dos doze artigos selecionados, quatro (AT1, AT2, AT3, AT7) se auto intitularam como pesquisa documental, pois três artigos partem de análise de Projetos Pedagógicos de determinados cursos de licenciatura e um artigo refere-se ao estudo de um Projeto de Extensão. Há também o artigo AT12 que trata de uma revisão bibliográfica, tendo como o foco a análise de produções relacionadas à Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (ECTS) e à Educação Ambiental (EA). Duas pesquisas (AT5, AT10) são denominadas de pesquisa-ação. Há um trabalho (AT11) referente ao Relato de Experiência desenvolvido por um Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Ensino de Ciências e Educação Ambiental. E quatro investigações podem ser consideradas pesquisa de campo[20], como, a saber: AT4, AT6 AT8 E AT9. O resumo dessas informações pode ser visualizado no Quadro 10:

Quadro 10 – Tipos de Pesquisa

Tipo de pesquisa	Quantidades	Fontes
Pesquisa documental	4	AT1, AT2, AT3, AT7
Revisão bibliográfica	1	AT12
Relato de Experiência (descritiva)	1	AT 11
Pesquisa-ação	2	AT5, AT10
Pesquisa de campo	4	AT8, AT9, AT6, AT4

FONTE: A autora (2020).

A outra categoria analisada refere-se ao *objetivo da pesquisa e contexto de ação*, sendo que, a partir da leitura dos artigos, verificamos que apenas um trabalho (AT12) teve como objetivo as análises de produções acadêmicas, cujo cerne foi analisar as pesquisas voltadas para a formação de professores relacionadas à Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade e à Educação Ambiental. Essa pesquisa ocorreu nos periódicos das revistas Ensaio – Pesquisa em Educação, Alexandria –

[19] Tipo de pesquisa em relação aos procedimentos adotados para a coleta de dados. Menezes et al. (2019) explicam que é possível separar o delineamento de uma pesquisa em dois tipos: os que usam como fonte trabalhos escritos, as “fontes de papel”, e os que tratam dos dados fornecidos por pessoas”. (MENEZES et al., 2019, p. 36).

[20] A pesquisa de campo pode ser caracterizada “a partir de investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas [...]”. (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 37).

Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Ciência & Ensino, Investigações em Ensino de Ciências e Revista Brasileira de Educação em Ciências. O período escolhido pelos pesquisadores foi de 2000 a 2013. Nesse trabalho, o interesse dos pesquisadores foi o de analisar nas produções os seguintes aspectos: o contexto da ação, a natureza da investigação, a dinâmica da ação e os resultados e considerações.

Identificamos que três trabalhos (AT1, AT2, AT3) tinham como objetivo a análise de Projeto Pedagógico de Cursos (PPC) de Licenciaturas. Sendo que um dos trabalhos (AT1) estava relacionado à dimensão ambiental, se esta era visível no PPC de um curso de Ciências Biológicas de uma universidade estadual. Os critérios de observação desse projeto foram os seguintes: responsabilidade política, aplicação social dos conteúdos, interdisciplinaridade, relação socioambiental e cidadania. O trabalho de pesquisa AT3 também objetivou pesquisar questões ambientais, mais especificamente a sustentabilidade socioambiental, presentes no PPC de cursos de Licenciaturas de Matemática, Física, Química e Ciências Agrícolas. Objetivo da pesquisa AT2 foi analisar nos PPC's de cursos de Licenciaturas (Física, Letras, Matemática, Química, Música, Ciências Exatas, Ciências da Natureza, Educação do Campo, História, Pedagogia, Ciências Biológicas) a composição curricular dos cursos, com o propósito de identificar a existência de disciplinas que tratassem sobre corpo, gênero, sexualidade, raça e etnia. E, quando no PPC não haviam essas disciplinas, os pesquisadores analisaram o ementário para verificar se estas temáticas se apresentavam em outras disciplinas.

Destacamos, também, que foram identificados dois trabalhos que tinham como objetivo analisar os impactos de cursos de extensão para a formação de estudantes de licenciaturas (AT7), bem como para professores já atuantes na área (AT4). Um dos trabalhos (AT7) selecionados analisou as representações discursivas de Educação Ambiental produzidas no contexto de dois projetos de extensão, em um Instituto de Biologia da Instituição de Ensino Superior investigada. Outro trabalho identificado com o intuito de analisar resultados de um curso, foi o artigo AT4, o qual tinha com o objetivo identificar como a Etnobiologia pode contribuir para a formação do professor de Ciências que seja sensível à diversidade cultural. O artigo AT6 tinha como objetivo tecer aproximações em relação às contribuições do PIBID para formação inicial crítica e reflexiva dos licenciados em Ciências Biológicas e para a

formação continuada dos professores da escola envolvida no processo, sendo que a temática central discutida nesse projeto foi Sexualidade.

Dois artigos (AT5 e AT10) abordaram a organização de uma disciplina voltada para a Educação em Direitos Humanos para estudantes de Biologia e Química. Sendo que o primeiro trata de uma pesquisa-ação e que, portanto, tinha dois objetivos, um prático e o outro relacionado ao conhecimento. O objetivo prático foi a elaboração de uma disciplina que possibilitasse, durante a formação inicial do professor de Ciências, uma abordagem baseada na perspectiva de EDH. E o objetivo de conhecimento foi analisar a implementação da disciplina, a partir da gravação das aulas e de entrevistas com estudantes colaboradores, no intuito de compreender o processo de formação inicial de professores de Ciências nessa perspectiva. O objetivo do artigo AT10, o qual foi escrito pelos mesmos autores do AT5, foi investigar como licenciados de Química e Biologia, que foram formados a partir da perspectiva da Educação em Direitos Humanos, (re) elaboram os conteúdos específicos em seus planejamentos de ensino-aprendizagem.

O artigo AT11 apresenta um relato de experiência, pois o objetivo foi apresentar o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Ensino de Ciências e Educação Ambiental, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Os trabalhos AT8 e AT9 tinham como objetivo analisar as representações ou concepções dos licenciados. O primeiro tinha como propósito analisar as representações sociais de meio ambiente de licenciados da Universidade do Estado do Pará, campos Altamira, estabelecendo um comparativo entre os diferentes cursos. Sendo os cursos analisados de Biologia, Química, Matemática e Educação Física. O artigo AT9 avaliou as concepções sobre sexualidade de licenciados de uma instituição de ensino federal localizada no Estado de Goiás, e a relação destas concepções com a idade, o sexo e o curso de licenciados. Os cursos investigados foram Ciências Biológicas, Química e Matemática. No Quadro 11 encontra-se o resumo das informações referentes aos objetivos das pesquisas e contextos de ação:

Quadro 11 – Objetivo das pesquisas e o Contexto da ação

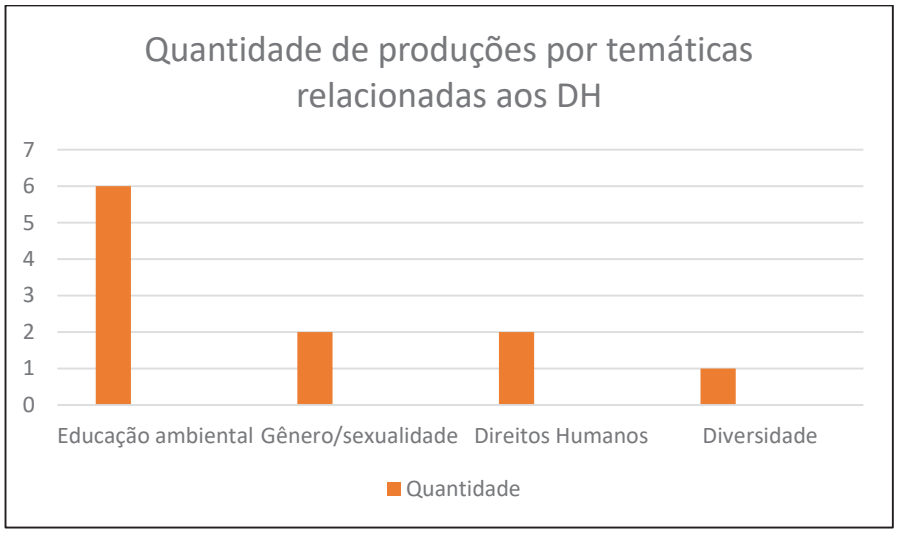
Produções acadêmicas	**Objetivo da pesquisa**	**Contexto da ação**
AT12	Análise de produções acadêmicas voltadas para a formação de professores relacionadas à Educação	Pesquisa bibliográfica Formação inicial

	Ciência-Tecnologia-Sociedade e à Educação Ambiental.	
AT1, AT2, AT3	Análise de Projeto Pedagógico de cursos de Licenciaturas.	Formação inicial
AT7	Análise dos impactos de cursos de extensão para a formação de estudantes de licenciaturas.	Formação inicial
AT4	Análise dos impactos de curso de extensão para formação de para professores já atuantes na área.	Formação continuada
AT5	Pesquisa-ação. Organização de uma disciplina voltada para a Educação em Direitos Humanos para estudantes de Biologia e Química.	Formação inicial
AT10	Investigar como licenciados de Química e Biologia, que foram formados a partir da perspectiva da Educação em Direitos Humanos, (re) elaboram os conteúdos específicos em seus planejamentos de ensino-aprendizagem.	Formação inicial
AT11	Relato de experiência - apresentar o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Ensino de Ciências e Educação Ambiental, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.	Formação inicial e continuada Relato de Experiência
AT8, AT9	Analisar as representações ou concepções dos licenciados.	Formação inicial
AT6	Tecer aproximações em relação às contribuições do PIBID para formação inicial crítica e reflexiva dos licenciados em Ciências Biológicas e para a formação continuada dos professores da escola envolvidos no processo, sendo que a temática central discutida neste projeto foi Sexualidade.	Formação inicial e Formação Continuada

FONTE: A autora (2020).

A partir das análises dos artigos, identificamos que a temática mais discutida nos objetivos dos trabalhos de pesquisa relacionados à formação de professores, tanto inicial como continuada, foi Educação Ambiental, sendo encontrados 6 trabalhos, ou seja, a metade das produções analisadas. Identificamos um artigo referente à temática gênero, sexualidade, raça e etnia; e outro que se refere à sexualidade como a temática central. Dois artigos tratam especificamente sobre Direitos Humanos e um trabalho que tem como foco a Diversidade Cultural.

Gráfico 4 – Quantidade de produções por temáticas relacionadas aos DH



FONTE: A autora (2020).

Outro ponto a destacar é que 09 (nove) pesquisas possuem como objetivo investigar a formação inicial em cursos de licenciatura e 03 (três) trabalhos voltam-se para a formação inicial e continuada, sendo que um desses três se constitui de uma revisão bibliográfica.

Nesse sentido, destacamos que o número maior de pesquisas relacionado ao tema Direitos Humanos está voltado para a formação inicial, sendo este o contexto de ação, resultado que se assemelha ao que identificamos nas análises de Teses e Dissertações. O que consideramos um dado importante, mas também destacamos que deveriam ser mais desenvolvidas pesquisas relacionadas à formação continuada, ou seja, formação para professores que já atuam na Educação Básica ministrando aulas de Ciências Naturais. Pois estas pesquisas seriam fundamentais para investigar como esta temática está sendo desenvolvida nas formações de professores que atuam efetivamente com crianças e adolescentes. Consideramos esta constatação como uma lacuna, o que nos faz pensar em questões importantes relacionadas aos Direitos Humanos e Educação, como por exemplo: como os professores estão desenvolvendo as temáticas voltadas aos Direitos Humanos no Ensino de Ciências? Como os professores que já atuam na Educação Básica compreendem a relação entre Ensino de Ciências e Direitos Humanos?

Consideramos ser fundamental que a temática Direitos Humanos seja discutida nos cursos de formação inicial de Ciências Naturais, porque avaliamos que

é uma temática de urgência social, bem como, porque é uma exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (BRASIL, 2015). Também defendemos que esse tema ou temáticas afins sejam discutidas nas formações continuadas, a fim de contribuir para uma formação voltada para o respeito, à tolerância e, sobretudo, para a empatia, indo ao encontro do que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos defende: "uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência" (BRASIL, 2012, p. 2).

Em relação à última categoria de análise "*Resultados da Pesquisa*", constatamos que as investigações voltadas para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, relacionada à Educação Ambiental, em sua maioria, retratou as representações ou concepções de professores, ou de futuros professores, sobre as questões ambientais. As pesquisas apontaram uma visão pouco crítica em relação à Educação Ambiental, e foi constatado que muitos estudantes não possuem uma compreensão ampla sobre a temática. Uma das pesquisas (AT7) aponta que o contato dos estudantes com conceitos teóricos da Educação Ambiental crítica poderá influenciar a prática pedagógica dos futuros professores. Em outra pesquisa (AT1), destaca-se que grande parte dos estudantes não se envolve, de forma efetiva, em projetos ou atividades voltadas para a Educação Ambiental desenvolvidas pelo curso investigado. Nesse trabalho há ênfase em relação ao envolvimento dos estudantes nas práticas voltadas para essa temática.

O artigo AT8 também destaca a necessidade de os estudantes de licenciaturas pensarem a Educação Ambiental de forma mais global, e que, como futuros educadores, realizem a articulação entre os conteúdos, questões sociais e a abordagem ambiental, contribuindo não somente para a prática pedagógica, mas também para uma reflexão diária, para a formação de cidadãos que tomem decisões no seu contexto social diante de situações sociais e ambientais. E para isso é defendida uma educação interdisciplinar na formação inicial de professores, a fim de que estes reflitam sobre essa prática no contexto em que irão atuar como docentes.

A pesquisa AT11 faz uma consideração importante sobre os resultados obtidos a partir de um grupo de estudos denominado Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Ensino de Ciências e Educação Ambiental (ECiEA), destacando que as ações que ocorreram no grupo se

mostraram importantes meios de formação permanente, nos planos individuais e coletivo, de todos os que se envolveram nas ações. Pois, nesse grupo, foi fomentado o diálogo entre pesquisadores e gestores, a fim de promover um pensar crítico e emancipatório, para se produzir conhecimentos, buscando modificar as relações entre a universidade e a sociedade.

O artigo AT3 fez um estudo nos PPC'S dos cursos de licenciaturas ofertados pelo Instituto Federal Catarinense, e na análise concluiu que nesses documentos fica evidente que as noções de educação apontam para uma sociedade democrática, inclusiva e ambientalmente equilibrada, para promover a convivência contrabalançada, a compreensão da diversidade cultural, do pensamento crítico e da ética das relações. De acordo com os autores, essa visão apresenta uma relação direta com a ideia de sustentabilidade socioambiental. Consideramos que esta visão apontada pelos autores, em relação ao que identificaram nas propostas, vai ao encontro de uma educação voltada para os Direitos Humanos, compreendendo o Meio Ambiente como algo que pertence a todos e que, portanto, precisa ser respeitado e cuidado como bem comum. Uma vez que, a Sustentabilidade socioambiental é um dos princípios da Educação em Direitos Humanos apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 09), o qual destaca que "A EDH, então, deve estar comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações". E que, portanto, questões voltadas para a Educação Ambiental precisam ser discutidas nos cursos de formação de professores, pois, de acordo com a Lei 9.795/99, que dispõe sobre a educação ambiental, esta pode ser compreendida como "os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade." (BRASIL, 1999, p. 1). O que contribui para uma visão mais crítica sobre o meio ambiente e sobre a sua importância para se ter dignidade humana, sendo esse um dos princípios dos Direitos Humanos. Assim, os "direitos humanos e direito a um ambiente ecologicamente equilibrado, requisito essencial para uma qualidade de vida sadia, estão interligados, uma vez que ambos têm como objetivo a preservação da qualidade de vida dos seres humanos" (HAMMARSTRÖNP; CENCI, 2012, p. 829).

O artigo AT12 realizou uma análise de produções sobre ECTS e EA referentes à área de pesquisa em Ensino de Ciências, no período de 2000 a 2013. Constatou-se que a maioria dos artigos encontrados e analisados propõe reflexões sobre os professores em exercício. O que vai de encontro ao que identificamos nesta presente revisão de literatura, pois foram constatados mais trabalhos envolvendo a formação inicial e Educação Ambiental. Outra questão apontada pelo artigo AT12, que é bastante relevante, é a necessidade de articulação entre universidade e escola da educação básica, com início na formação inicial e se estendendo após essa etapa, quando o docente já começa a atuar em sala de aula. Os autores alegam que com esta dinâmica há reflexões mais críticas sobre as potencialidades e desafios associados à implementação de propostas voltadas para ECTS e EA na Educação Básica.

Os autores do artigo AT12 apontam, ainda, que as discussões sobre ECTS acontecem mais no Ensino Médio, e que as discussões sobre EA no Ensino Fundamental. E afirmam também a necessidade de ações formativas nos diferentes níveis e modalidades da educação escolar. É destacado também que nas produções analisadas não houve preocupações específicas voltadas para as políticas públicas, e consideram esta dimensão importante para ser discutida. Esta constatação também foi observada em nossa investigação, tanto nas teses e dissertações como também nos artigos, pois não houve trabalhos específicos voltados para políticas públicas relacionadas às questões de Direitos Humanos e sua relação com o Ensino de Ciências Naturais, o que poderia ser um tema importante de ser discutido em pesquisa futura.

A partir das produções acadêmicas, podemos compreender que nos documentos analisados as questões ambientais são tratadas de forma mais crítica, mas, quando as pesquisas são realizadas com os estudantes, não se percebe uma visão ampla e crítica das questões ambientais. Sendo que esta é uma indagação importante a ser repensada: Como efetivar estas questões no âmbito da formação inicial com os/as estudantes de licenciaturas, para que estas não fiquem apenas no PPC, mas que sejam pensadas e refletidas nos bancos acadêmicos?

A partir da leitura das produções, foi possível tecer alguns tópicos que são importantes de serem levados em consideração na formação inicial, para que o estudante tenha uma visão mais ampla sobre as questões ambientais, como, por exemplo: aulas em que ocorra maior articulação entre a prática e a teoria; maior

relação dos conteúdos com questões sociais a partir de uma abordagem ambiental; um trabalho interdisciplinar e uma articulação das faculdades e universidades com as escolas da educação básica em diferentes etapas, no sentido de estabelecerem parcerias em busca da qualidade do ensino, tendo como foco um trabalho voltado para a educação ambiental, temática que precisa ser desenvolvida em todos níveis de ensino, conforme preconiza a Lei 9795/1999.

As pesquisas (AT5 e AT10) referentes especificamente sobre a temática Direitos Humanos têm como contexto a formação inicial de estudantes de cursos de licenciaturas de Biologia e de Química. Na primeira pesquisa AT5 os autores destacam que, a partir das análises, observou-se que a ação pedagógica voltada para a Educação em Direitos Humanos foi questionada por valores advindos das diferentes relações sociais vivenciadas pelos estudantes. Outra questão apontada é que há uma "fragmentação dos posicionamentos" para cada tema abordado no curso referente aos Direitos Humanos. A partir da investigação, os autores concluíram que foi possível identificar que os estudantes envolvidos no processo de formação estabeleceram uma relação dos conteúdos conceituais e procedimentais de suas disciplinas específicas e as propostas de pedagogização, fundamentadas em questões voltadas para os DH, como, por exemplo: "empoderamento de grupos historicamente marginalizados; formação de sujeitos de direito; recuperação das violações de Direitos Humanos e consolidação de uma cultura do nunca mais; estímulo ao diálogo e apreço pela construção da democracia" (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2018, p. 370). Consideramos essas questões fundamentais quando se discute a formação de professores voltada para os DH.

No trabalho AT10, que foi produzido pelos mesmos autores do AT5, o foco foi avaliar os planejamentos dos estudantes de Biologia e de Química. Nas análises dos planejamentos, os autores identificaram que havia uma preocupação dos estudantes com a formação humana, levando em conta as relações desiguais presentes no contexto social. Nos textos dos planejamentos apareceram sinais de disposição dos estudantes para o enfrentamento dessas relações assimétricas a partir da prática docente na área das Ciências da Natureza. E afirmam que o processo formativo é uma fase importante para que o futuro professor se veja como um professor de Ciências atuante como "Agente Sociocultural e Político", a fim de buscar mudanças nas relações sociais.

Nessas duas pesquisas fica evidente a preocupação em formar professores/as mais sensíveis às temáticas voltadas às questões étnico-raciais, às diferentes manifestações da sexualidade, às desigualdades sociais que geram injustiças sociais, conforme o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, nas quais é destacado que a Educação em Direitos Humanos "busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana" (BRASIL, 2012, p.10).

No estudo realizado no artigo AT2, os autores fizeram uma análise nos PPCs de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa e identificaram alguns componentes curriculares que se articulam com as questões de corpo, gênero, sexualidade, raça e etnia. Apenas um componente encontrado destaca mais questões biológicas do que questões relacionadas aos aspectos sociais. Os autores do artigo AT2 consideram importante que questões relacionadas às temáticas citadas sejam discutidas nos currículos de licenciaturas, para que os futuros professores ao iniciarem sua carreira na docência possam trabalhar de forma consciente e utilizando a melhor abordagem em relação as temáticas de corpo, gênero, sexualidade, raça e etnia. Na visão dos autores, estas temáticas poderão ser desenvolvidas como temas transversais ou por meio de um componente curricular específico. Para os autores, é fundamental que se forme professores que saibam trabalhar com a diversidade social e cultural, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. E, para isso, eles concluem que é necessária uma reconstrução dos PPCs, pois estes não são documentos estáticos e, por isso, precisam ser revistos devido às demandas atuais.

Outro artigo que trata da temática sexualidade é o AT6, que tem como cerne a formação inicial, e que faz relações com as contribuições do PIBID. Nesse sentido, a autora destaca que o PIBID representa um programa que tem importante função social na construção de uma identidade docente, e que os acadêmicos nesse contexto aprendem a se tornarem professores, pois este programa proporciona o conhecimento e a prática de diferentes saberes que contribuem para os futuros professores construir o perfil profissional. A autora também faz uma crítica em relação aos conteúdos fragmentados presentes nos currículos das escolas e universidades. Pois, de acordo com ela, os currículos escolares e universitários deveriam priorizar a integração dos conteúdos com questões reais dos educandos, e questões atuais que envolvem Ciência, Tecnologia e Sociedade. E que, por meio do trabalho desenvolvido no PIBID,

foi possível identificar o interesse do aluno e suas necessidades de aprendizagem, de acordo com o seu contexto social, por meio do diálogo e tendo uma escuta sensível ao estudante.

O artigo AT4 trata sobre a formação do professor de Ciências sensível à diversidade cultural a partir de um curso voltado para Etnobiologia. A pesquisadora constatou que após o curso houve indícios de mudanças por parte dos professores de ciências, mudanças de concepções dos docentes. E também conclui, após análise das concepções demonstradas pelas professoras depois do curso, que a formação continuada voltada para professores de ciências para a diversidade cultural pode ser caracterizada como um processo lento e também complexo, que não pode acontecer apenas por meio de cursos pontuais. Mas ressalta que é importante investir em cursos de formação continuada de professores de ciências que tenham como foco a Etnobiologia para uma prática pedagógica que considera os saberes culturais dos estudantes.

A temática sobre as concepções de licenciados sobre homossexualidade foi discutida no AT9, cujos autores, após as análises dos resultados, destacam que os estudantes de licenciatura investigados demonstraram concepções preconceituosas em relação aos homossexuais, em diferentes níveis, o que foi identificado pelas “expressões de emoções negativas”, pela rejeição à intimidade com homossexuais e por explicações errôneas sobre a homossexualidade. Outro dado importante dessa pesquisa é que os estudantes homens demonstraram maior preconceito do que as estudantes do sexo feminino, independente do curso investigado ou da idade dos/as estudantes. Para os autores, é essencial que tenham cursos voltados para essa temática, a fim de evitar preconceitos sobre o homossexualismo, e que estas concepções preconceituosas sejam espelhadas na sala de aula.

Também consideramos fundamental que temáticas que fazem interface com Direitos Humanos, como Gênero/Sexualidade/Sexo, Relações étnico-raciais, Educação ambiental, sejam levadas em conta, tanto na formação inicial, nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura das áreas das Ciências Naturais; como nas práticas desenvolvidas pelos professores do magistério superior, e nas formações continuadas de professores. Pois é fundamental que os docentes possam refletir sobre estas temáticas, estabelecendo uma inter-relação das Ciências Naturais com as Ciências Humanas.

Portanto, a partir das análises dos artigos, encontramos apenas dois trabalhos que tratavam especificamente sobre Direitos Humanos, Ensino de Ciências e formação de professores, os demais faziam interface com as temáticas Educação Ambiental, Gêneros/Sexualidade/Sexo/Diversidade, que são temas que consideramos importantes de serem tratados e discutidos nas formações iniciais e continuadas e que se relacionam com DH.

O objetivo que mais apareceu nas pesquisas foi discutir as questões relacionadas às questões ambientais, talvez pelo fato de que os conteúdos de Ciências façam maior relação com este tema, esse dado também foi encontrado nas análises das teses e dissertações. No entanto, também consideramos que temáticas voltadas para Gênero/Sexo/Sexualidade e Diversidade Cultural se aproximam dos conteúdos dessa área de conhecimento, mas poucos trabalhos discutiram essas temáticas.

A maioria dos trabalhos tinha como contexto de ação a formação inicial e, diante disso, consideramos ser fundamental que mais pesquisas sejam desenvolvidas com professores que já atuam no Ensino de Ciências Naturais na Educação Básica, para se ter dados referentes às práticas voltadas aos Direitos Humanos ou para temáticas que se articulam com este tema. Também consideramos importantes pesquisas relacionadas às formações continuadas e à forma como estas estão sendo realizadas em relação às temáticas de DH. Pois identificamos poucos trabalhos voltados às formações continuadas. Consideramos que os cursos de formação continuada podem ser gatilhos para a mudança do *habitus*, o qual é, muitas vezes, influenciado por questões voltadas para o preconceito, para a não aceitação do outro, para a intolerância, enfim, questões que irão de uma forma ou de outra influenciar os discursos, as ações dos professores no contexto escolar, e na sua prática em sala de aula.

Nesse sentido, é importante que o futuro professor/a ou o/a professor/a que já atua nesta área do conhecimento possa refletir sobre seus conteúdos e articulá-los com temáticas atuais, as quais precisam ser desveladas em sala de aula. É necessário, e pensamos que é uma urgência social, o desvendar temáticas que afetam de forma direta a realidade local e até mesmo mundial, como a intolerância religiosa, preconceito em relação às características físicas, à orientação sexual, às diferenças étnicas, etc., questões hoje que são denunciadas pelos meios de comunicação e, muitas vezes, sentidas pelas pessoas por meio da discriminação.

Consideramos a escola responsável pelo ensino de conteúdos conceituais, mas também entendemos o papel dessa instituição socializadora para o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, em todos os seus aspectos, contribuindo para a formação de pessoas que possam viver na sociedade, tendo seus direitos fundamentais garantidos e respeitando os direitos dos outros. No entanto, considera-se que essas reflexões deverão ocorrer em uma perspectiva mais ampla de sociedade, indo além dos muros da escola, a fim de que o professor perceba as relações de dominação que estão presentes no contexto social e que afetam o contexto escolar.

A revisão da literatura contribuiu para que pudéssemos elencar as temáticas relacionadas aos direitos humanos para organizar os conteúdos do curso de formação continuada para os/as professores/as de Ciências Naturais, Direitos Humanos e Cidadania.

Após a identificação das produções acadêmicas relacionadas aos Direitos Humanos e Ciências Naturais, nos aproximaremos, no próximo capítulo, dos conceitos de Direitos Humanos, Educação e Cidadania, que são conceitos basilares nas discussões referentes à formação de professores/as voltada para uma Educação em Direitos Humanos e ensino de Ciências Naturais.

4 DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: ARTICULANDO CONCEITOS

Neste capítulo, os objetivos são discutir sobre o conceito de Direitos Humanos em um panorama histórico; compreender a Educação enquanto um direito social, subjetivo e humano, e depreender sobre Educação em Direitos Humanos.

4.1 DIREITOS HUMANOS: UM PANORAMA HISTÓRICO

No contexto social, nos deparamos com várias questões que estão relacionadas de forma direta com os Direitos Humanos, como, por exemplo, a fome, a falta de moradia digna, falta de atendimento médico adequado, e outras questões presentes na sociedade, e que, atualmente, devido à calamidade pública que estamos vivendo em nosso país, essas questões se manifestaram e se agravaram. A calamidade pública é em decorrência da situação da pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus. Diante dessa situação, o Ministério da Saúde, mediante a Portaria nº 356/GM/MS, regulamentou e instrumentalizou o que estava definido na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, a qual institui as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública. Através da Portaria nº 454/GM/MS, de 20 de março de 2020, destacou em todo o território nacional o estado de transmissão comunitária do novo coronavírus (Covid -19), determinando que as pessoas que tivessem sintomas relacionados à doença permanecessem em casa. Também determinou isolamento social para as pessoas com mais de sessenta anos, sendo essa a melhor maneira de conter a transmissão do vírus (SILVA, 2020).

Essa situação presente no Brasil gera uma “crise sanitária, econômica e social”, o que desvela as diversas formas de desigualdades já existentes na realidade brasileira, gerando um obstáculo no sentido de assegurar os direitos fundamentais diante da situação emergencial que estamos vivendo, na qual há a “supressão de liberdade, desemprego, diminuição dos espaços de poder e aumento da violência” (SILVA, 2020, s/p). Em relação à violência, as mulheres neste tempo de isolamento social já estão sofrendo consequências, pois estão sendo vítimas da violência doméstica. Santos (2020) destaca que:

> [...] é sabido que a violência contra as mulheres tende a aumentar em tempos de guerra e de crise – e tem vindo a aumentar agora. Uma boa parte dessa violência ocorre no espaço doméstico. O confinamento das famílias em espaços exíguos e sem saída pode oferecer mais oportunidades para o exercício da violência contra as mulheres. (SANTOS, 2020, s/p).

A realidade sobre a violência contra as mulheres pode ser verificada por dados estatísticos, os quais revelam que, no Brasil, em abril de 2020, houve um aumento de denúncias relacionadas a esse tipo de violência. As denúncias recebidas no canal 180 aumentaram quase 40% em relação ao mês de abril de 2019, de acordo com o Ministério da Mulher e dos Direitos Humanos[21]. Sendo as crianças e adolescentes também vítimas desse tipo de violência, devido ao fato de os mesmos não estarem frequentando as unidades educacionais. Santos (2020) destaca que:

> As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga. É evidente que são menos discriminatórias que outras violências cometidas na nossa sociedade contra trabalhadores empobrecidos, mulheres, trabalhadores precários, negros, indígenas, imigrantes, refugiados, sem abrigo, camponeses, idosos, etc. Mas discriminam tanto no que respeita à sua prevenção, como à sua expansão e mitigação. (SANTOS, 2020, s/p).

Silva (2020) explica que a sociedade como um todo será atingida pela pandemia e seus efeitos, no entanto, serão desiguais, porque certamente o impacto será mais evidente em relação aos grupos vulneráveis, como população LBTI, crianças, negros, mulheres, e conclui que “os mais excluídos, serão os primeiros e mais atingidos pelas desastrosas consequências da pandemia” (SILVA, 2020, s/p).

A calamidade pública desvelou ainda mais as desigualdades sociais, tão presente no contexto brasileiro, e fez revelar o quanto a não garantia de direitos fere a dignidade humana das pessoas. No entanto, muitas vezes, não percebemos que essas questões estão relacionadas à violação aos Direitos Humanos. Isso ocorre porque normalmente a mídia repassa informações sobre Direitos Humanos quando trata especificamente sobre presidiários, passando a imagem que Direitos Humanos está atrelada apenas a essa ideia, ou seja, de que os Direitos Humanos estão relacionados aos direitos das pessoas reclusas, como se existissem para “beneficiar os bandidos”. Rabehorst (2016) explica que:

> [...] a ideia de direitos humanos em nosso país permanece sendo vista, as vezes pelos próprios meios de comunicação, como subversiva e

[21] Informações retiradas do endereço eletrônico: https://www.istoedinheiro.com.br/violencia-contra-a-mulher-aumenta-em-meio-a-pandemia-denuncias-ao-180-sobem-40/. Acesso em: 28 jun. 2020.

> transgressora. Nas últimas décadas, as classes populares e os movimentos sociais têm feito um uso intenso dos direitos humanos como instrumento de transformação da ordem dominante, o que explica a ação enérgica de determinados grupos conservadores, no sentido de tentar associar a causa dos direitos humanos à mera defesa das pessoas que cometeram um delito. Daí acusações falsas do tipo: "direitos humanos é coisa de bandido" ou "Onde estão os direitos das vítimas? (RABEHORST, 2016, p. 20).

Para o referido autor, essas questões não procedem, porque os Direitos Humanos extrapolam a esfera penal. E destaca que muitas organizações, como, por exemplo, a Anistia Internacional, lutam pelos direitos das pessoas que estão encarceradas. No entanto, existem várias outras organizações que lutam por outros objetivos, como o *Greenpeace*, que defende questões relacionadas ao meio ambiente. E afirma que "para cada direito humano reconhecido no processo de expansão dos direitos humanos, existem dezenas ou centenas de organizações militantes" (RABEHORST, 2016, p. 20).

O autor também destaca que irão existir organizações que lutam por pessoas que cometeram algum delito na sociedade. E ressalta que "é bom lembrar que mesmo aquelas pessoas que cometeram delitos graves têm direitos básicos que devem ser respeitados" (RABEHORST, 2016, p. 20). Portanto, pessoas que cometem algum tipo de delito podem perder sua liberdade, mas não perdem sua dignidade, embora, de acordo com autor, isso muitas vezes aconteça.

Destacamos que muitas questões apontadas na mídia podem ser consideradas como violações dos Direitos Humanos, mas que não são citadas como tal. Para exemplificar essa afirmação, pode-se citar o caso ocorrido em março de dois mil e dezenove, no qual uma criança com *Síndrome de Down*[22] morreu ao não ser atendida em um hospital público em Goiânia[23], pois esperou mais de 15 horas para o acolhimento. Sendo que este atendimento deveria ser prioridade, pois há uma Lei específica que dispõe sobre os direitos das crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que destaca em seu artigo quarto que:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do **poder público assegurar**, **com absoluta prioridade**, a **efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde**, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer,

[22] "A Síndrome de Down (SD) ou trissomia do 21 é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica (cromossomopatia) mais comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual na população" (BRASIL, 2012, p. 09).

[23] Fonte: https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2019/03/29/familia-de-menino-que-morreu-em-corredor-do-hospital-materno-infantil-esta-revoltada-quantas-criancas-vao-ter-de-morrer.ghtml. Acesso em: 28 julho 2019.

> à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, grifo nosso, s/p).

E também há o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, que reforça o atendimento prioritário à pessoa com deficiência:

> Art. 9º A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:
> I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
> II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público. (BRASIL, 2015, p. s/p).

No entanto, importante ressaltar que, no caso em análise, não foi discutida a questão dos Direitos Humanos, tendo em vista que a saúde é um direito social e fundamental, de acordo com o artigo 6º[24], da Constituição Federal de 1988.

Os Direitos Humanos são considerados direitos fundamentais da pessoa, bem como trata-se daqueles "direitos mínimos para que o homem viva em sociedade" (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 22). A violação dos Direitos Humanos pode ser vista em diferentes instituições, como famílias, órgãos públicos, igrejas e até mesmo na escola. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) apontam que:

> As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). (BRASIL, 2012, p. 495).

Na escola podemos perceber várias situações que se relacionam às questões de falta de respeito, de intolerância e de falta de empatia, gerando, muitas vezes, a violência. As questões voltadas ao não cumprimento dos Direitos Humanos na sociedade tornam-se evidentes quando as observamos com um olhar mais atento, pois, muitas vezes, elas são naturalizadas, deixando de ser percebidas como violações à dignidade humana, que consiste em um princípio dos Direitos Humanos, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

---

[24]Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Zuchiwschi (2014, p. 141) destaca que ainda há uma grande distância entre os marcos legais e a realidade da maioria da população brasileira que é excluída “do projeto macroeconômico e cultural dominante. Poucos possuem acesso pleno aos mecanismos de justiça social, como o acesso à educação pública e de qualidade ou à produção e ao consumo de bens culturais, à moradia digna, à saúde e a segurança pública” (ZUCHIWSCHI, 2014, p. 141). E o autor complementa, dizendo que os avanços relacionados aos Direitos Humanos ainda são considerados pequenos, e destaca que isso é mais evidente quando se trata do “multiculturalismo, a diversidade, sem distinção de raça, origem, etnia, gênero, orientação sexual e também de classe social” (ZUCHIWSCHI, 2014, p. 141).

Ao que se refere à questão apontada pelo autor, sobre os pequenos avanços em relação aos Direitos Humanos voltados para determinados grupos sociais e culturais, os quais historicamente estão sendo discriminados no contexto brasileiro, podemos apontar alguns dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[25] em relação às situações de gênero. Essa pesquisa aponta que a responsabilidade por afazeres domésticos afeta a inserção das mulheres no mercado de trabalho, destaca-se que no conjunto da população e no universo do trabalho as mulheres possuem mais escolarização do que os homens, no entanto, o rendimento delas é de aproximadamente três quartos o dos homens. Outra questão apontada na pesquisa é que, no Brasil, 60,9% dos cargos gerenciais, sejam eles públicos ou privados, eram ocupados por homens em 2016, enquanto que apenas 39,1% eram ocupados por mulheres, evidenciando, dessa forma, ainda o preconceito e discriminação em relação à mulher.

Essa pesquisa também evidenciou desigualdade existente entre as mulheres em relação à educação, de acordo com a cor ou raça. Assim, 23,5 % das mulheres brancas possuem ensino superior completo, enquanto que as mulheres pretas ou pardas possuem 10,4% concluintes desse nível de ensino. Esses dados reforçam a ideia de uma sociedade que é marcada pelo preconceito e discriminação, questões que se perduram historicamente em relação às questões étnico-raciais.

A partir da investigação, ainda foi demonstrado que as mulheres também ganham menos que os homens, sendo que, em 2016, os homens tinham um

[25]Dados disponíveis em<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20232-estatisticas-de-genero-responsabilidade-por-afazeres-afeta-insercao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho> Acesso em: 28 jul. 2019.

rendimento mensal médio de R$ 2.306, e o das mulheres era de R$ 1.764. Esse dado revela outro tipo de discriminação que muitas mulheres sofrem no mundo do trabalho, indo de encontro ao que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 destaca em seu artigo segundo:

> Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 1948, p. 05).

E, ainda, no seu artigo 23, afirma que "Todo ser humano, **sem qualquer distinção**, tem direito a **igual remuneração por igual trabalho**" (ONU, 1948, p. 13, grifo nosso).

Nesse sentido, esses fatos têm como objetivo ilustrar que ainda no Brasil há várias injustiças sociais, que, muitas vezes, não são percebidas pelas pessoas como violações aos Direitos Humanos e, por isso, há a importância de se refletir sobre essas questões que estão presentes no contexto social brasileiro, mas que, em muitos casos, são naturalizadas e não problematizadas como deveriam ser.

Para Pequeno (2016), os Direitos Humanos permitem que o indivíduo possa "vivenciar plenamente sua condição biológica, psicológica, econômica, social cultural e política" (PEQUENO, 2016, p. 25). Esses direitos são inerentes a todos os seres humanos, e servem como meio de proteção do indivíduo contra todo o tipo de violência presente na sociedade, como agressões físicas, psicológica, sexual, etc. Pequeno (2016) destaca que "pretende-se, com isso, afirmar que eles têm, pelo menos teoricamente, um valor universal, ou seja, devem ser reconhecidos e respeitados por todos os homens, em todos os tempos e sociedades" (PEQUENO, 2016, p. 25).

Os Direitos Humanos podem ser considerados como fundamentais, tornando os homens iguais, independente da raça, cor, sexo, classe social, formação acadêmica, religião, identidade de gênero, orientação sexual, etc. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) destacam que:

> A ideia de Direitos Humanos diz respeito a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. (BRASIL, 2012, p.1).

Para Siqueira Júnior e Oliveira (2010, p. 24), os Direitos Humanos “são aquelas cláusulas básicas, superiores e supremas que todo o indivíduo deve possuir em face da sociedade em que está inserido”, e complementa que esses direitos “são reconhecidos positivamente pelos sistemas jurídicos nos planos nacional e internacional” (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 24). Esses mesmos autores explicam que os direitos humanos que são reconhecidos pelo Estado são chamados de fundamentais, os quais são colocados em documentos específicos, como na Constituição do país. Os Direitos Humanos são válidos para todos os povos e em todos os tempos, mas os direitos fundamentais dependem do Estado, portanto, são considerados jurídicos-institucionalizados, porque são válidos num determinado espaço e tempo. Para Maués e Weyl (2007, p. 109):

> As Constituições democráticas cumprem um papel fundamental no desenvolvimento da cultura dos direitos humanos. Ao organizarem os poderes do Estado, as Constituições estabelecem normas que limitam seu exercício, subordinando as ações dos agentes estatais ao cumprimento de deveres positivos e negativos. Objetiva-se, assim, fazer com que a atuação dos governantes seja guiada pelo respeito ao interesse público.

Em suma, podemos compreender então que “os direitos do homem são aqueles inerentes ao homem enquanto tal”. Podendo também ser denominados como direitos naturais, os quais “são inerentes à natureza humana e anteriores aos direitos positivos”[26] (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Bobbio (2004) explica que os Direitos Humanos são históricos, pois nascem de certas circunstâncias, “caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p. 09). O documento Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) destaca que houve marcos históricos que balizaram a institucionalização dos Direitos Humanos, dentre esses marcos pode-se destacar:

> [...] o *Bill of Rights*[27] das Revoluções Inglesas (1640 e 1688-89); a Declaração de Virgínia (1776) no processo da independência das 13 colônias frente à sua metrópole inglesa, do qual surgiram os Estados Unidos como nação; a Declaração do Homem e do Cidadão (1791), no âmbito da Revolução Francesa. Nesses três documentos foram afirmados direitos civis e políticos,

[26]Direito positivo é aquele que é posto ou imposto, ou seja, positivado pelo Estado (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010).
[27]*Bill of Rights* significa Declaração de Direitos.

> sintetizados nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade. (BRASIL, 2012, p. 497).

Siqueira Júnior e Oliveira (2010) discorrem sobre a evolução histórica dos Direitos Humanos, sendo que a doutrina jurídica classifica os direitos fundamentais a partir de uma ordem histórica cronológica de reconhecimento constitucional da seguinte forma: *Direito fundamentais da primeira geração, Direitos fundamentais de segunda geração e os Direitos fundamentais de terceira geração*. É importante explicar que a evolução histórica dos direitos fundamentais, neste presente trabalho, está dividida didaticamente em gerações, mas isso "não impõe a ideia de exclusão e/ou superação de uma geração pela outra" (JUNIOR, 2015, p. 74).

Os Direitos fundamentais de primeira geração referem-se aos direitos individuais e políticos, que exigem uma prestação negativa[28] do Estado. Nesse sentido, podem ser considerados em um "primeiro momento como limitações impostas ao Estado, que deve respeitar os direitos individuais e os direitos individuais exercidos coletivamente" (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 47), por exemplo, os direitos à vida, à intimidade, à inviolabilidade de domicílio, entre outros. Os direitos fundamentais de segunda geração são os econômicos, sociais e culturais, os quais precisam de uma prestação positiva do Estado, ou seja, é necessária a ação do Estado visando o bem de todos os cidadãos.

Os direitos de terceira geração são chamados de "direitos de solidariedade e fraternidade, e englobam um meio ambiente equilibrado e uma saudável qualidade de vida, ao progresso, a paz, a autodeterminação dos povos e a outros direitos difusos" (MORAES, 2003, p. s/p).

A primeira geração de Direitos Humanos teve seu ponto central na Revolução Francesa, como destacam Siqueira Junior e Oliveira (2010): o "ícone da história dos direitos humanos é a Revolução Francesa e a consequente Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que representou o fim do antigo regime (*ancien régime*), com a queda da monarquia absoluta dos privilégios feudais" (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 51). Outro fato que contribuiu para que os Direitos Humanos tivessem seu destaque foi a queda da monarquia absoluta para a monarquia

[28]Exige do Estado uma abstenção em relação aos direitos individuais (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010).

constitucional na Inglaterra[29]. No entanto, há outros momentos importantes para a consolidação dos Direitos Humanos na história, que são: a Revolução norte americana (1776)[30]; a Declaração de Direitos de Virgínia, a Declaração da Independência e a própria Constituição dos Estados Unidos da América, conforme citado anteriormente. A Constituição dos Estados Unidos, de acordo com Siqueira Júnior e Oliveira (2010, p. 52), foi:

> [...] redigida pela Convenção Federal de 1787 com a finalidade de criar o sistema de Governo Federal, que começou a funcionar na América em 1789. Desde então, foram acrescentadas vinte e seis emendas. As dez primeiras, conhecidas com *Bill of Right* (Declaração de Direitos), foram aprovadas em 1791. Enfim surge o Estado Liberal, que preconizava a igualdade absoluta, todos sendo iguais perante a Lei.

No entanto, o Estado Liberal gerou grandes injustiças sociais, pois abriu espaço para a desigualdade social. Esta situação e a Revolução Industrial contribuíram para a confirmação dos Direitos Humanos. Assim, as modificações que ocorreram na sociedade deram espaço para o surgimento "novos direitos no plano jurídico. Dos direitos fundamentais clássicos de liberdade e poder que exigiam uma atuação negativa do Estado frente ao cidadão, para os direitos sociais, também fundamentais, que exigem uma atuação positiva do Estado" (JÚNIOR, 2015, p. 77).

Siqueira Junior e Oliveira (2010, p. 53) destacam que:

> O aparecimento de uma nova classe social que trabalhava em condições desumanas, nas fábricas, fez surgir novas reivindicações em prol da dignidade da pessoa humana, os direitos sociais. A crise econômica de 1929 demonstra a ineficiência da passividade do Estado Liberal, gerando exigências de intervenção do Estado na economia.

Portanto, o individualismo característico do século XVI fica em evidência no Estado Liberal, surgindo, dessa forma, um capitalismo desumano, com vários problemas sociais e econômicos. O século XIX conheceu os problemas advindos da Revolução Industrial e, diante disso, surgiram novas demandas e necessidades,

---

[29]Neste contexto histórico, a Inglaterra tinha como sistema de governo a Monarquia absoluta, na qual o monarca toma suas próprias decisões, a partir de suas vontades. A monarquia constitucional tem como característica o monarca governar a partir da constituição de acordo com a Lei.

[30] Movimento revolucionário de independência das treze colônias inglesas da América do Norte teve grande valor histórico na Declaração de Direitos dos Homens (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 66). Este movimento sofreu influência dos ideais Iluministas sendo o foco desse movimento o descontentamento dos colonos americanos em relação às medidas de tirania tributária adotadas pela Inglaterra.

sendo que o Estado não poderia mais ficar inerte diante dos problemas sociais e econômicos que os cidadãos estavam enfrentando (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010).

Os autores supracitados explicam que:

> [...] os direitos humanos de primeira geração e segunda geração não são antagônicos e contraditórios. Os direitos civis e políticos (primeira geração) exigem uma prestação negativa do Estado, são direitos individuais em face do Estado, ao passo que os direitos econômicos, culturais e sociais (segunda geração) exigem uma prestação positiva do Estado, ou seja, uma intervenção política concreta para a implementação dos referidos direitos. Essas duas vertentes da atuação estatal (positiva e negativa) são perfeitamente compatíveis e igualmente de real importância. (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 55).

Júnior (2015) complementa, dizendo que os direitos de segunda geração também incluem as "liberdades sociais", como as liberdades para a organização de sindicatos e o direito à greve, e também os direitos fundamentais dos trabalhadores, "como direito às férias, ao repouso semanal remunerado, à limitação da jornada de trabalho, garantia da remuneração mínima [...]" (JUNIOR, 2015, p. 80).

Em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, foi criada a ONU – Organização das Nações Unidas - a partir da Carta das Nações Unidas. Ela foi assinada neste período por cinquenta e um países, incluindo o Brasil. Essa carta tinha como objetivo a paz mundial e o desenvolvimento dos países do mundo. Em 1948, foi criada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a qual foi promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010). De acordo com Tosi (2016, p. 90):

> Após a experiência terrível dos horrores de duas guerras mundiais, dos regimes liberticidas e totalitários, das tentativas "científicas", em escala industrial, de extermínios dos judeus e dos "povos inferiores", época que culminará com o lançamento da bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki – os líderes políticos das grandes potências vencedoras criaram, em 26 de junho de 1945, em São Francisco, a ONU (Organização das Nações Unidas) e confiaram-lhe a tarefa de evitar uma terceira guerra mundial e de promover a paz entre as nações.

Siqueira Júnior e Oliveira (2010) destacam que nessa declaração estão reconhecidos os direitos de primeira e segunda geração, os quais já foram explicados anteriormente. E destacam que foi apenas em 1979 que:

> [...] na abertura do Instituto dos Direitos do Homem, que Karel Vazak[31] trouxe à lume a existência de uma terceira geração de direitos humanos fundamentais, dando a ela a nomenclatura de direitos de solidariedade, também chamados de direitos de fraternidade, complementando o lema da Revolução Francesa: liberdade (primeira geração), igualdade (segunda geração) e fraternidade (terceira geração). (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 78).

Para os autores, os principais direitos de terceira geração são: “direito à paz, o direito ao desenvolvimento, o direito ao patrimônio comum da humanidade, o direito à autodeterminação dos povos, o direito à comunicação e o direito ao meio ambiente” (SIQUEIRA JÚNIOR, OLIVEIRA, 2010, p. 78).

Júnior (2015) explica que os direitos de terceira geração “são notadamente marcados pela titularidade difusa ou coletiva, em outras palavras, a titularidade desses direitos não repousa sobre o homem isoladamente considerado, mas sob a coletividade, os grupos sociais” (JÚNIOR, 2015, p. 81). Benevides (2008, p.338), em relação aos direitos de terceira geração, explica que:

> [...] testes nucleares, devastação florestal, poluição industrial e contaminação de fontes de água potável, além do controle exclusivo sobre patentes de remédios e das ameaças das nações ricas aos povos que se movimentam em fluxos migratórios (por motivos políticos ou econômicos), por exemplo, independentemente de onde ocorram, constituem ameaças aos direitos atuais e das gerações futuras. (BENEVIDES, 2008, p. 338).

Junior (2015) salienta que há autores que discutem sobre direitos de quarta e quinta gerações. Em relação a esta ideia, Vicente e Alexandrino (2015) explicam que:

> Modernamente, muito se discute sobre o reconhecimento de uma quarta geração de direitos fundamentais, em complementação às três dimensões já consagradas. Há autores que se referem, até mesmo, ao surgimento da quinta geração de direitos fundamentais. Entretanto, não há consenso entre os constitucionalistas quanto aos bens protegidos exatamente por essas novas gerações de direitos fundamentais. (VICENTE; ALEXANDRINO, 2016, p.104).

Tosi (2016) também destaca que há a interconexão, indivisibilidade e a indissociabilidade de todas as dimensões, ou gerações de direitos - como foi definido neste trabalho. Sendo que estas dimensões não podem ser vistas como algo estanque, isolado, mas como algo “organicamente relacionado de tal forma que uma dimensão se integre e se realize com todas as outras” (TOSI, 2016, p. 95). Nesse

[31]De acordo com Dias e Machado (2017), o surgimento do pensamento geracional é atribuído a um jurista tchecoslovaco naturalizado na França e chamado Karel Vasak.

sentido, não podemos falar em ter direito à saúde, se não há o direito à alimentação, à instrução, ou a um ambiente equilibrado e sustentável.

Os Direitos Humanos também são considerados indivisíveis e interdependentes, ou seja, não podem ser desarticulados ou fracionados, “pois não podemos separá-los, aceitando apenas os direitos individuais, ou só os sociais, ou só os de defesa ambiental” (BENEVIDES, 2000, p. 5). Santos e Chauí (2013) destacam que, “ao longo dos anos, foi conquistando aceitação a ideia de que só o reconhecimento dos diferentes tipos de direitos humanos garante o respeito a qualquer um deles individualmente” (SANTOS; CHAUÍ, 2013, p. 66). Assim, há uma relação íntima entre os diferentes tipos de Direitos Humanos, enquanto direitos de cidadania, e ainda complementam que:

> [...] os últimos trinta anos mostram bem que a aceitação da ideia de indivisibilidade dos diferentes tipos de direitos humanos tem ocorrido mais no nível dos princípios do que no nível das práticas, já que a versão neoliberal dos direitos humanos em vigor nos últimos trinta anos veio a repor a doutrina liberal com maior extremismo e com maior hostilidade em relação a promoção dos direitos sociais e econômicos por parte do Estado. (SANTOS, CHAUI, 2013, p. 67).

Os direitos são também irreversíveis, pois, devido “à medida que são proclamados, tornando-se direitos positivos fundamentais, não podem ser revogados” (BENEVIDES, 2008, p. 339).

Após a reflexão referente aos Direitos Humanos, com o objetivo de compreender como estes surgiram no contexto mundial e suas características, é importante refletir sobre o contexto brasileiro e os Direitos Humanos. Nesse sentido, podemos destacar que, no Brasil, é possível observar situações sérias de injustiça social, como vimos no início desse texto a partir de alguns dados estatísticos. Pois muitos direitos dos cidadãos não são garantidos, gerando a exclusão e marginalização de muitas pessoas. Para Dallari (2008, p. 30), há uma “acumulação histórica de injustiças” em nosso país. O autor explica que, para compreender a “acumulação histórica”, é importante voltar até o início do século XIV, no qual se evidenciou o desrespeito aos direitos fundamentais referentes à pessoa humana. Pois, em 1500, no período da colonização do Brasil pela invasão dos portugueses, foi estabelecida uma sociedade caracterizada pela indiferença ao outro. Sendo que o povo indígena, habitante da terra brasileira, foi explorado pelos colonizadores de várias maneiras. Nesse sentido, a vida, a cultura e a forma de viver desse povo não foram consideradas. Sendo assim, “acostumado a viver em liberdade, em relação íntima

com a natureza, o índio tentou resistir, mas a superioridade de armas e a ambição de riqueza dos colonizadores foram mais fortes" (DALLARI, 2008, p. 30). Este mesmo autor complementa que:

> Calculam os historiadores que existiriam no Brasil, no ano de 1500, entre quatro e cinco milhões de índios. Mas eles foram sendo dizimados, ou pelas armas ou por falta do ambiente natural que garantia sua sobrevivência, conseguindo sobreviver apenas as comunidades mais protegidas pela floresta e poucos grupos isolados em alguns pontos do litoral. Hoje restam menos de trezentos mil índios, muitos deles sendo vítimas da espoliação e das pressões da sociedade circundante. Empresários e agentes do governo se mostram impacientes e procuram apressar a eliminação dos grupos tribais remanescentes, considerados obstáculos à plena ocupação do território e à exploração das riquezas do solo e do subsolo. (DALLARI, 2008, p. 30).

Outro fato destacado pelo autor refere-se a escravidão dos negros advindos da África. Eles eram enviados pelos portugueses por meio das colônias estabelecidas por Portugal na África, no final do século XV. A escravidão pode ser considerada como "uma tragédia humana que vitimava negros nascidos na África" (DALLARI, 2008, p. 31). Benevides (2008) destaca que na época os senhores fidalgos acreditavam que os negros não mereciam ter direitos, porque eram considerados como propriedades e não pessoas e, portanto, valiam o que os donos desejavam. "Ou seja, prevalecia a noção de que 'ser pessoa e ter direitos' – a começar pelo direito à vida – dependia de certas condições, como o lugar onde se nasceu, a cor da pele e as relações de poder vigentes" (BENEVIDES, 2008, p. 335). Complementando essa ideia, Santos e Chauí (2013) destacam que a "universalidade dos direitos humanos conviveu sempre com a ideia de uma 'deficiência' originária da humanidade, a ideia de que nem todos os seres com um fenótipo humano são plenamente humanos e não devem por isso se beneficiar do estatuto e da dignidade conferidos à humanidade" e, ainda, concluem que "a concepção ocidental, capitalista e colonialista da humanidade não é pensável sem o conceito de sub-humanidade. Ontem como hoje, mesmo que sob formas distintas" (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 77).

Em 1888, a Lei Áurea declarou a abolição da escravatura, mas, mesmo depois da abolição, muitos negros não tiveram as mesmas oportunidades que os brancos, gerando em muitas situações o preconceito, o racismo e a discriminação. Zuchiwschi (2014, p. 137) corrobora com esta ideia afirmando que o "contexto histórico brasileiro, infelizmente, tem sido caracterizado por desigualdades e pela exclusão social, especialmente no âmbito educacional" (ZUCHIWSCHI, 2014, p. 137).

Sobre o não acesso à educação, podemos destacar que o povo negro não teve as mesmas oportunidades que os brancos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004) destacam que, no Brasil, Colônia, Império e República, houve sempre uma postura passiva diante da discriminação e do racismo, e cita dois decretos confirmando a negação do direito à educação Afro-brasileiro e Africanos, os quais são: o decreto nº 1.331 (1854), que determinava que nas escolas públicas do Brasil não seriam permitidos escravos, e que a previsão para a educação de adultos negros dependia exclusivamente de disponibilidade de docentes para esta ação; e o decreto nº 7.031-A (1878), que determinava que os negros só poderiam estudar no período da noite, mas várias estratégias foram organizadas para que os negros não pudessem estar nas escolas. Portanto, as Diretrizes trazem questões importantes sobre o processo histórico de discriminação e exclusão em relação aos afro-brasileiros e aos africanos, situação que infelizmente perdura até os dias atuais.

Dallari (2008) afirma que, no final do século XIX e início do século XX, começou um movimento de mudança na sociedade, pois, quando ocorreu a abolição da escravatura em 1888, houve a derrubada da Monarquia e a implantação da República em 1889. Devido a essa situação, aconteceu o enfraquecimento da posição da antiga nobreza real e, com isso, no contexto brasileiro, aflorou-se as ideias progressistas. De acordo com esse autor:

> Para muitos historiadores e estudiosos da vida econômica brasileira foi na passagem do século que se iniciou, verdadeiramente, a formação de um parque industrial no Brasil, com sua base principal em São Paulo. Muitos dos trabalhadores europeus chegados ao Brasil eram operários, emigrados da Europa como refugiados econômicos. Eles só haviam aceitado o trabalho rural por estarem vivendo com extrema dificuldade ou pela perspectiva de se tornarem proprietários de terras, porque se dizia que nesta parte do mundo havia terra de sobra à espera de ocupação. (DALLARI, 2008, p. 36).

Os imigrantes que vieram para o Brasil trabalharam pouco tempo na agricultura, pois logo foram para as indústrias porque já tinham experiências com esse tipo de trabalho. Além da experiência que possuíam, também tinham maior consciência em relação aos seus direitos, e, com isso, contribuíram para organizar movimentos de reivindicação. A primeira greve ocorreu, de acordo com historiadores, em 1905, no Rio de Janeiro. A partir da pressão social, por meio dos movimentos operários, havia o discurso voltado para a justiça social (DALLARI, 2008). Dallari (2008, p. 37) explica que:

> As injustiças acumuladas, o desejo de modernização, a luta entre o campo e a indústria e, finalmente, a queda violenta dos preços do café no mercado internacional, tudo isso se conjugou e levou à deposição armada do presidente da República, Washington Luiz. Assim termina a primeira República e começa um novo período da história brasileira, com Getúlio Vargas assumindo a chefia de um governo provisório, o que lhe daria condições para manobrar politicamente, fazendo concessões aos empregadores, mas, ao mesmo tempo, introduzindo no Brasil, formalmente, os direitos dos trabalhadores, tendo por modelo a Carta Del Lavoro, da Itália, conseguindo assim permanecer à frente do governo brasileiro durante quinze anos ininterruptos. (DALLARI, 2008, p. 37).

Foi no governo de Getúlio Vargas que surgiram as leis trabalhistas, mas isso na prática não aconteceu, pois ainda não havia o devido respeito aos direitos dos trabalhadores, continuando, dessa maneira, as injustiças sociais. Cittadino e Silveira (2004, p.146) explicam que:

> [...] a legislação trabalhista, se, de um lado, assegurou tais direitos, de outro, atrelou a concessão dos mesmos à legislação sindical (Decreto 19.770, de 1931): apenas os trabalhadores vinculados aos sindicatos oficialmente reconhecidos pelo Ministério do Trabalho estariam aptos a gozar os direitos trabalhistas. (CITTADINO; SILVEIRA, p. 146).

Dessa forma, os trabalhadores autônomos, trabalhadores domésticos e rurais não possuíam direito à legislação trabalhista, pelo fato de não estarem vinculados aos sindicatos.

O período de 1964 a 1985 foi marcado pela ditadura militar, na qual imperava o autoritarismo, que culminou na privação dos direitos humanos de muitas pessoas, indo de encontro à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Viola (2008) destaca que o enfrentamento ao autoritarismo ocorreu a partir da própria organização da sociedade civil em busca dos direitos humanos. O autor explica que o movimento social foi paulatinamente se organizando para criar comitês de "luta contra a carestia – milhares deles em defesa da anistia, a ponto de organizar manifestações em defesa das eleições diretas e da constituinte soberana" (VIOLA, 2008, p. 126). Esses movimentos defendiam as liberdades civis, a democracia, a participação e a promessa de igualdade e justiça social. Salder (2008, p. 78) explica que:

> A ditadura atuou em duas direções diferenciadas, ambas afetando diretamente aos direitos das pessoas: decretou, de imediato ao tomar violentamente o poder, a intervenção em todos os sindicatos e todas as formas de organização similares e decretou o arrocho salarial – o fim de qualquer forma de negociação sindical ou de reajuste salarial. A aliança

> histórica entre o movimento sindical e o Estado, iniciada com o governo de Getúlio, foi rompida e substituída por uma aliança entre o grande capital e setores privilegiados das classes médias, cooptadas pelo novo modelo econômico.

Para resistir aos desmandos do período repressivo que o Brasil enfrentou, algumas instituições destacaram-se na defesa por uma sociedade mais democrática e justa, como por exemplo: Comissão Pastoral da Terra, Centros de Defesa dos Direitos Humanos; Comissões de Justiça e Paz de São Paulo, as novas lideranças sindicais, entidades estudantis, Ordem dos Advogados do Brasil e a Associação de Imprensa (VIOLA, 2008).

Cittadino e Silveira (2004) destacam que, em 1984, houve significativos movimentos sociais no país e surgiu a Campanha pelas Diretas, que teve como objetivo reivindicar o retorno das eleições diretas para a presidência da República. Em relação a essa ideia, os autores explicam que: “Apesar do alcance que o movimento atingiu, a campanha foi derrotada no Congresso. E, em mais um processo em que as nossas elites se conciliam e impõem à sociedade uma ‘saída pelo alto’, o candidato oficial do regime militar foi derrotado no Colégio Eleitoral, sendo eleito o candidato oposicionista” (CITTADINO; SILVEIRA, 2004, p. 155).

Após um período ditatorial, o país foi conquistando de forma progressiva a democracia política. Um fato importante para a democratização do Brasil foi Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a qual é considerada a Constituição Cidadã, pois nela há a garantia de defender os direitos políticos e sociais das pessoas, considerando essas como sujeitos de direitos. Em 1989, após a promulgação da CF/1988, houve as eleições diretas em que a população elegeu o primeiro presidente desde o golpe de 1964 (CITTADINO; SILVEIRA, 2004).

No entanto, mesmo após a Constituição Federal de 1988, que é uma Lei que define vários direitos (sociais, políticos, econômicos, culturais) para o povo brasileiro, ainda se observam muitas injustiças sociais. Para Zuchiwschi (2014), a Constituição “representou um marco jurídico de transição democrática e da institucionalização dos direitos humanos na sociedade brasileira” (ZUCHIWSCHI, 2014, p. 142). Também destacamos que novos direitos surgem a partir de movimentos sociais e formalizados em leis específicas. Porém, de acordo com Cittadino e Silveira (2004), o processo de globalização acentuado no Brasil, principalmente após a década de 1990, tendo como característica o Estado mínimo, uma característica do Estado Neoliberal, tem

colaborado para o aumento do quadro de injustiças na sociedade brasileira. Em relação ao neoliberalismo, Salder (2007, p. 80) ressalta que é:

> Um modelo que privilegia os mecanismos de mercado, que prega a retração do Estado na prestação de políticas sociais, que promove a precarização das relações de trabalho, que favorece o ingresso de empresas monopólicas no mercado nacional, arruinando a situação das pequenas e médias empresas, entre outras coisas – representa um desastre social de proporções. Busca substituir o conceito de **direitos** pelo de **oportunidades**, que joga na competição selvagem do mercado o destino de milhões de pessoas. (SALDER, 2008, p. 80).

Sendo assim, muitos direitos considerados fundamentais e que, portanto, estão preconizados na Constituição do país não estão sendo garantidos, como saúde, segurança, moradia, trabalho, alimentação, bem como o direito à educação para muitos brasileiros, os quais não exercem os seus direitos e, por conseguinte, a sua cidadania[32]. Benevides (2008) discute uma questão importante sobre a violência presente no contexto social, não a violência física, mas uma violência muitas vezes "invisível" que afeta várias pessoas, que é a humilhação e a exploração, a supressão da liberdade, o constrangimento. E, ainda, complementa que a escravidão vista atualmente, não é a escravidão evidente do Brasil Colônia, mas é aquela decorrente do capitalismo o qual "reproduz uma violência menos explícita, mas não menos intensa, fazendo com que todos aqueles que só dispõem de sua força de trabalho, tornem-se instrumentos da acumulação do capital" (BENEVIDES, 2008, 342).

O fato é que muitas pessoas vivem em situação desumana, não tendo seus direitos garantidos e, muitas vezes, sofrendo preconceito e discriminação devido à classe econômica em que se encontram, aspecto que pode ser constatado pelos dados estatísticos fornecidos pelo IBGE[33], o qual destaca que, em 2017, houve um aumento significativo da pobreza no Brasil. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, o IBGE divulgou que o país possuía 54,8 milhões de pessoas em situação de pobreza que viviam com menos de quatrocentos e seis reais por mês em 2017, sendo que, em 2016, esse número de pessoas era de dois milhões a menos. Portanto, em 2017, a proporção da população aumentou de 25,7% para 26,5%. Este estudo teve

[32]Para Siqueira Junior e Oliveira (2010, p. 243) a cidadania significa o exercício de direitos. "A cidadania é o ápice dos direitos fundamentais quando o ser humano se transforma em ser político no sentido amplo do termo, participando ativamente da sociedade em que está inserido" e ainda complementa que "exercer a cidadania é ter direitos civis, políticos e sociais". (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 246).

[33]Dados disponíveis em:<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-pessoas-em-2017> Acesso em: 10 ago. 2019.

como base os critérios utilizados pelo Banco Mundial, o que determina que pobres são aqueles com rendimentos diários abaixo de US$ 5,5 ou R$ 406 mensais. Nessa pesquisa, foi identificada que o maior percentual daqueles em situação de pobreza está situado no Nordeste do país, com o equivalente de 25,5 milhões de pessoas. No estado do Maranhão encontra-se a maior proporção de pobres, com 54,1%. De acordo com as análises, chegou-se à conclusão que para erradicar a pobreza era preciso investir R$ 10,2 bilhões por mês na economia.

Diante desses dados, evidencia-se que muitas pessoas não possuem seus direitos garantidos, e vivem em situações precárias no país, e também revela o caráter assimétrico de nossa sociedade. Para Piovesan (2009), um desafio para a implementação aos Direitos Humanos é a questão voltada para a proteção dos direitos sociais e os dilemas da globalização econômica, a qual tem agravado as desigualdades sociais. É importante refletir sobre o que a autora destaca em relação aos direitos sociais, os quais não são “mera caridade, compaixão ou generosidade estatal”, e que estes “incluem o respeito às necessidades fundamentais das pessoas” (PIOVESAN, 2009, p. 111). E que, portanto, o papel do Estado é fundamental para promover a igualdade social, bem como enfrentar a desigualdade de direitos em relação aos diversos aspectos, como étnico, social, cultural e outros.

Benevides (2008) explica que há no Brasil um “abismo profundo e cruel entre ricos e pobres, entre intelectuais e iletrados”, tendo como consequência que as classes populares continuam sendo julgadas como “perigosas e ameaçadoras pela feiura da miséria, pelo grande número, pelo possível desespero de quem nada tem a perder, e, assim, consolida-se o ‘medo atávico das massas famintas’ (e daí, ao invés de direitos, pau neles)” (BENEVIDES, 2008, p. 342). Diante disso, há uma criminalização em relação às classes populares, as quais, muitas vezes, são julgadas e consideradas perigosas e propiciadoras da violência, e que normalmente na mídia essa associação também se faz presente. Benevides (2008) explica que isso é decorrente do medo da classe popular algum dia se revoltar, fato que motiva os sujeitos da classe econômica favorecida a manter o estigma sobre direitos humanos. “Estigmatizando os direitos humanos, pretendem, também, eliminar a ideia democrática da igualdade e da solidariedade, mantendo-se intactos os privilégios de uma ‘nova nobreza’ criada pelo capitalismo” (BENEVIDES, 2008, p. 342).

Santos (2009) destaca que a questão dos Direitos Humanos é algo complexo, e que tem que ser analisada a partir das concepções hegemônicas ou contra

hegemônicas dos direitos humanos. Santos e Chauí (2009) explicam sobre a hegemonia dos Direitos Humanos como linguagem da dignidade humana que hoje é incontestável. Porém, essa hegemonia convive com uma situação real desconcertante, pois sabe-se que grande parte da população, de forma geral, não somente no Brasil, não é sujeito de direitos humanos, é "objeto de discursos de direitos humanos" (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 42). Os autores questionam sobre os Direitos Humanos e a quem eles servem, ou seja, "convêm eficazmente para aqueles que estão excluídos, os explorados e os discriminados? Ou, pelo contrário, os tornam mais difícil?" Nesse sentido, os autores explicam que, para se buscar uma concepção "contra hegemônica" dos Direitos Humanos, é importante iniciar uma interpretação de suspeita em relação aos Direitos Humanos mais diretamente relacionadas a sua matriz liberal e ocidental. Sendo que esta marca da matriz liberal e ocidental se encontra na própria Declaração Universal de 1948, que foi construída sem a participação dos diferentes povos do mundo. Nesse sentido, Santos (2009) afirma que:

> Na Declaração Universal de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; no reconhecimento exclusivo de direitos individuais, com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação; na prioridade concedida aos direitos civis e políticos sobre os direitos econômicos, sociais e culturais; e no reconhecimento do direito de propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito econômico. (SOUZA, 2009, p. 14).

O autor destaca que as políticas de Direitos Humanos, após a Segunda Guerra Mundial, estiveram em geral articuladas aos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas. Contudo, o autor explica que esta não é toda a história dos Direitos Humanos, pois há várias pessoas e, também, organizações não governamentais que estão lutando por esses direitos, tendo como objetivo a defesa de grupos sociais oprimidos e vítimas de Estados autoritários, que os excluem economicamente ou através de políticas culturais que têm como foco a discriminação. "Tais lutas emancipatórias são, por vezes, explícitas ou implicitamente anticapitalistas. Creio que a tarefa central da política emancipatória do nosso tempo consiste em transformar a conceitualização e a prática dos Direitos Humanos, de um localismo globalizado num projeto cosmopolita" (SANTOS, 2009, p. 14). Para Santos (2009), o "cosmopolitismo é a solidariedade transnacional entre grupos explorados, oprimidos ou excluídos pela globalização hegemônica" (SANTOS, 2009, p. 13), e complementa

que o cosmopolitismo que ele defende é o “cosmopolitismo do subalterno em luta contra a sua subalternização” (SANTOS, 2009, p. 13). Para compreender sobre o cosmopolitismo citado por Santos (2009), é necessário depreender sobre os quatro modos de produção da globalização[34], o que irá originar quatro maneiras de globalização.

A primeira forma de globalização o autor denomina de **localismo globalizado**, que significa o processo pelo qual o fenômeno é globalizado com sucesso, ou seja, a “atividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em língua franca, a globalização do *fast food* americano ou da sua música popular, ou seja, a adoção mundial das leis de propriedade intelectual ou de telecomunicações dos EUA” (SANTOS, 2009, p. 12). A segunda forma de globalização seria o **globalismo localizado**, que pode ser entendido como os impactos característicos de práticas e imperativos das transnacionais nas condições locais na qual se instalaram, como, por exemplo, desflorestamentos, destruição de recursos naturais, exploração das regiões para a prática do turismo, mudança da agricultura de subsistência para uma agricultura de exploração, uso de mão de obra local pelas grandes multinacionais, e outras. O autor destaca que:

> A divisão internacional da produção da globalização assume o seguinte padrão: os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão só a escolha entre várias alternativas de globalismos localizados. O sistema-mundo é uma trama de globalismos localizados e localismos globalizados. (SANTOS, 2009, p. 12)

A terceira forma de globalização denominada por Santos (2009) é o **cosmopolitismo** - o qual nos referimos anteriormente - que é um conjunto de iniciativas, de movimentos e organizações que luta contra a exclusão e discriminação sociais, e também contra os desastres ambientais que são causados pelos localismos globalizados e pelos globalismos localizados. O autor supracitado explica que:

> As atividades cosmopolitas incluem diálogos e articulações Sul-Sul; novas formas de intercâmbio operário; redes transnacionais de lutas ecológicas, pelos direitos da mulher, pelos direitos dos povos indígenas, pelos Direitos Humanos em geral; solidariedade anticapitalista entre o Norte e o Sul. O

[34] Santos (2009) destaca que muitas definições relacionadas à globalização se centram na economia. No entanto, ele prefere “uma definição mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais” e, por isso, ele acredita que não há um tipo de globalização, mas sim existem globalizações. Santos (2009) destaca que frequentemente o “discurso sobre globalização é a história dos vencedores”. (SANTOS, 2009, p. 12).

> Fórum Social Mundial que se reuniu em Porto Alegre[35] a partir de 2001 é hoje a mais pujante afirmação de cosmopolitismo no sentido aqui adotado. (SANTOS, 2009, p. 10).

A quarta forma de globalização está relacionada à emergência de temas que podem ser considerados globais, que na visão do autor poderiam ser chamados de "patrimônio comum da humanidade". Os temas são: sustentabilidade, proteção da camada de ozônio, preservação da Antártica, e outros. "A preocupação com o cosmopolitismo e com o patrimônio comum da humanidade conheceu grande desenvolvimento nas últimas décadas, mas também fez surgir poderosas resistências" (SANTOS, 2009, p. 12).

Santos (2009) também explica sobre a globalização de cima-para-baixo e a globalização de baixo-para-cima, entre globalização neoliberal e globalização solidária ou entre globalização hegemônica e globalização contra hegemônica. O autor destaca que as formas de globalização, localismos globalizados e globalismo localizados, são as denominadas globalizações de cima-para-baixo, chamadas de neoliberal ou hegemônica; e que cosmopolitismo e patrimônio comum da humanidade são as globalizações de baixo-para-cima, e que podem ser denominadas de solidária ou contra hegemônica.

Assim, para Santos (2009, 2013), as concepções hegemônicas reforçam a ordem social vigente, enquanto que a concepção contra hegemônica ou solidária de Direitos Humanos está atrelada à ideia de uma sociedade mais justa e digna (URQUIZA, 2014).

Outra discussão importante sobre Direitos Humanos e que precisa ser levada em conta é o caráter **universal** e o **relativismo cultural**. Benvenuto (2015) explica que em 1948 foi definida a declaração dos direitos do homem, os idealizadores destacaram a ideia de Universalidade, a qual está presente no título do documento. A questão da universalidade enfatiza a "intenção de demonstrar o alcance global, portanto, para além dos âmbitos nacionais. Mas também registrava a pretensão de validade inquestionável, eterna, irrevogável [...]" dos Direitos Humanos (BENVENUTO, 2015, p. 121).

---

[35] O Fórum Social Mundial é um espaço internacional para reflexão e organização de todos os que se contrapõe à globalização neoliberal e estão construindo alternativas para favorecer o desenvolvimento humanos e buscar superar a dominação dos mercados em cada país e nas relações internacionais. Este Fórum se reuniu pela primeira vez em 2001, em Porto Alegre. Informações retiradas do site: http://forumsocialportoalegre.org.br/forum-social-mundial/. Acesso em: 06 jul. 2020.

No entanto, no mundo existem vários povos, várias culturas e formas de ver e tratar as pessoas. De acordo com a cultura, um povo pode cometer aos seus semelhantes situações que para alguns podem ser consideradas como torturas. Benvenuto (2015) cita que há, por exemplo, a circuncisão feminina ou fanado de mulher ou extirpação do clitóris, que são expressões que possuem diferentes conotações a partir do entendimento que se tem do fenômeno cultural, e complementa que:

> A expressão circuncisão feminina aproxima a prática daquela utilizada em relação aos homens, considerando-a parte da cultura de um povo, da mesma forma que fanado de mulher, expressão usada em países africanos de língua portuguesa. Ao se referir à extirpação do clitóris, aí está presente toda a aversão à prática cultural, em relação à qual o interlocutor deve provavelmente advogar seu combate por via da lei ou da mudança dos costumes. (BENVENUTO, 2015, p. 123).

O relativismo cultural está atrelado à ideia da valorização cultural, e explica que não há valores universais, pois cada situação em determinada sociedade está

> […] condicionada à uma valoração e que ainda, da mesma maneira em que compreende-se o direito interno alheio em virtude dos processos históricos, sociais e culturais, os direitos relativos à pessoa humana devem ser respeitados levando em conta o passado pertencente àquela sociedade em si, admitindo-se as distinções de cada cultura. (ANTONIO; RI, 2017, p.308).

Portanto, o relativismo cultural acaba provocando problemas em relação à defesa dos Direitos Humanos, o que gera assim um desafio em relação ao universalismo desses direitos. Assim, a perspectiva relativista é condicionada por noções culturalistas que entendem os Direitos Humanos como históricos e espacialmente localizados (BENVENUTO, 2015, p. 134).

Em relação ao universalismo versus relativismo cultural, Benevides (2008) destaca que:

> A universalidade dos direitos humanos provoca a discussão sobre o relativismo cultural. A polêmica é muito mais intensa porque não apenas envolve questões teóricas (muito caras aos antropólogos, por exemplo) como - e sobretudo - envolve delicadas questões de ordem política. Estas, no plano mundial, tendem a opor conceitos de “civilizações” e a fomentar acusações de etnocentrismo, o qual decorreria da já denunciada “dominação cultural do Ocidente”. Por outro lado, no plano interno das nações, o reconhecimento do direito dos povos à sua cultura tende a exacerbar reações centralizadoras do Estado frente ao que considera, quase sempre negativamente, “minorias”. O tema foi muito discutido na Conferência de Viena, tendo sido veementemente questionado pelos países asiáticos e africanos e os de religião islâmica. (BENEVIDES, 2008, p. 343-344).

Para a autora, o relativismo cultural pode ter duas questões perigosas e que precisam ser consideradas: a primeira se refere à proteção em relação às minorias, bem como a aceitação dos costumes que violam a dignidade humana, como, por exemplo, as mutilações citadas acima. E a segunda questão se refere ao surgimento de conflitos étnicos trágicos que observamos atualmente. Benevides (2008) defende que deve "prevalecer a hierarquia ao respeito primordial aos direitos humanos e às liberdades fundamentais já universalmente reconhecidos" (BENEVIDES, 2008, p. 344). E que o direito à cultura deve estar atrelado ao princípio da liberdade individual, ou seja, cada indivíduo adulto deve "escolher sua identificação cultural – ou não escolher, ou desistir da escolha, em qualquer época" (BENEVIDES, 2008, p. 344).

Em relação à defesa e promoção aos Direitos Humanos, Benevides (2008) explica sobre dois movimentos que deveriam ocorrer na sociedade para que isso acontecesse de fato, quais sejam: o primeiro trata-se da organização do povo, pela base, para exigir que o Estado garanta os direitos fundamentais aos cidadãos; e o segundo movimento seria um expressiva campanha para esclarecer, mediante meios de comunicação, sobre o "significado dos direitos humanos, associados à justiça social e à democracia, e um compromisso com a educação em Direitos Humanos, nas escolas e em outros espaços públicos [...]" (BENEVIDES, 2008, p. 345).

Santos (2009) pontua algumas premissas para que ocorra um diálogo intercultural sobre a dignidade humana, e que podem levar, possivelmente, a uma "concepção mestiça de Direitos Humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em rede de referências normativas capacitantes" (SANTOS, 2009, p. 15).

A primeira premissa explicada pelo autor é referente a superar o debate inerentemente falso e prejudicial para uma concepção emancipatória de Direitos humanos sobre universalismo e relativismo cultural. Santos (2009) explica que "todas as culturas são relativas, mas o relativismo cultural, como posição filosófica, é incorreto. Por outro lado, todas as culturas aspiram a preocupações e valores válidos independentemente do contexto de seu enunciado, mas o universalismo cultural, como posição filosófica, é incorreto" (SANTOS, 2009, p. 14).

A segunda premissa está relacionada à ideia de que todas as culturas têm concepções de dignidade humana, porém nem todas essas culturas a compreendem em termos de Direitos Humanos, portanto, há compreensões distintas. A terceira

premissa relaciona-se à compreensão de que todas as culturas são incompletas e, também, há seus problemas nos entendimentos que possuem sobre dignidade humana. Assim, “se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura. Aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção multicultural de Direitos Humanos” (SANTOS, 2009, p. 14).

A quarta premissa corresponde à ideia de que todas as culturas “tem versões diferentes de dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas com um círculo de reciprocidade mais largo do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras” (SANTOS, 2009, p. 14). E a última premissa que explica que todas as culturas possuem a tendência de classificar as pessoas e o grupos sociais a partir de determinados princípios competitivos de pertença hierárquica. Ou seja, o princípio da igualdade e o princípio da diferença. O autor destaca que: “Embora na prática os dois princípios se sobreponham frequentemente, uma política emancipatória dos Direitos Humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente” (SOUZA, 2009, p. 15).

A partir dessas discussões sobre Direitos Humanos, compreendemos que as premissas pontuadas por Santos (2009, 2013) são importantes quando se pretende uma Educação em Direitos Humanos. Diante disso, consideramos e defendemos que é fundamental que a educação formal contribua para desvelar questões que estão, muitas vezes, de forma obscuras no contexto social, ou naturalizadas. Neste trabalho compreendemos que as discussões sobre Direitos Humanos e suas tensões precisam ser discutidas no contexto escolar, ou seja, na educação formal. No próximo tópico discutiremos sobre a Educação enquanto direito humano.

4.2 EDUCAÇÃO: UM DIREITO HUMANO

Antes de iniciarmos as discussões sobre a educação enquanto direito fundamental, destacando os aspectos jurídicos deste direito social, é necessário compreender a educação enquanto ação fundamental para a formação humana. Salder (2007) explica que educar contribui para a formação da consciência do indivíduo “com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão” (SALDER, 2007, p. 80). Dessa forma, educar não se resume à educação formal, que

ocorre nas escolas, mas sim, a ideia de educar está atrelada a uma compreensão de mundo, de si próprio, bem como da inter-relação entre os dois. Nesse sentido, Andrade (2013) entende a educação como algo que engloba a escola, mas que não se reduz a ela, e destaca que o direito à educação “não se restringe ao acesso e à permanência a um sistema escolar” (ANDRADE, 2013, p. 22).

Para Libâneo (1998, p. 16-17), a educação “é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 1998, p. 16-17). O autor destaca que cada sociedade necessita formar os indivíduos, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais. Por meio da educação, é possível fornecer aos indivíduos os conhecimentos e experiências culturais que permitem que estes estejam aptos a viverem em sociedade, bem como transformá-la em função de suas necessidades econômicas, culturais, sociais e políticas do coletivo.

Nesse sentido, a “educação é um movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite, ampliadas, às gerações seguintes, continuando, desse modo, o processo de criação da espécie humana” (CHARLOT, 2013, p. 163). Esse autor ressalta que cada pessoa se constrói como ser singular no contexto social. Assim, os indivíduos nascem e vão se tornando seres humanos concretos mediante a educação, que possibilita incorporar o que foi formado pela própria espécie humana no decorrer da história. Dessa forma,

> [...] o homem nasce quase sem nada, mas, quando ele nasce, ele chega em um mundo humano que o antecedeu. Ou seja, a essência do ser humano (o que faz com que sejamos seres humanos) não é uma coisa que está dentro de nós; está fora de nós, na forma de patrimônio criado pela espécie humana no decorrer da história. (CHARLOT, 2013, p.169).

Nessa perspectiva, os seres humanos são diferentes uns dos outros, por mais que nunca deixem de ser seres humanos. Assim, “dependendo de onde nasçam, que língua falem, em que valores acreditem, que deuses cultuem, que comida comam, que roupas vistam, eles sempre serão seres humanos” (ANDRADE, 2013, p. 23). Andrade (2013) explica que, diferente da maioria dos animais, os seres humanos não têm a “programação biológica” que oriente sua maneira de comer, vestir, amar, comunicar-se, etc., presente em outros animais. Necessitamos obrigatoriamente de uma “ambientação cultural” para nos adaptarmos e, consequentemente, sobrevivermos neste mundo” (ANDRADE, 2013, p. 23). Portanto, o autor ressalta que

os seres humanos são diferentes dos outros animais, pois dependem completamente dos seus pares para serem inseridos no mundo e para que possam se identificar como seres humanos, por meio do processo de socialização, o qual é educativo. Em suma,

> Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, nos tornamos humanos por um processo social, o qual, segundo nossos princípios axiológicos, temos o direito fundamental de vivenciá-lo através de formas e instituições próprias. Daí, por exemplo, a obrigatoriedade jurídica de aceder a um sistema educacional. Diferente de outros animais que aprendem de dentro para fora – o que chamei de programação biológica –, por meio de respostas aos seus instintos, nós, os seres humanos, aprendemos de fora para dentro – o que chamei de ambientação cultural –, por meio dos processos educativos, no sentido amplo, em resposta a nossa condição de inacabados e chamados a ser mais juntos com outros humanos. (ANDRADE, 2013, p. 24).

Andrade (2013) explicita que o motivo para se ter como objetivo fundamentar a educação como um direito humano fundamental é porque sem a educação não poderíamos ser quem somos e, por conseguinte, não teríamos a nossa humanidade. Nesse sentido, somos seres merecedores de respeito e de dignidade. Sendo assim, a educação pode ser considerada como um "dever ser", ou seja, um "imperativo moral" para os homens que desejam ser humanos. Os seres humanos são considerados "absolutamente valiosos"[36] e, por isso, dignos de respeito e sujeitos de direitos. Assim, podemos entender que o "direito à educação é exigível porque temos que prestar contas para nós mesmos sobre a nossa dignidade e nosso valor enquanto humanos" (ANDRADE, 2013, p. 24). Para Andrade (2013), o direito à educação:

> [...] significa muito mais do que as legítimas lutas por mais vagas nas escolas, pleno desenvolvimento da infraestrutura do sistema escolar, melhores salários e mais reconhecimento para os professores ou a difusa luta por melhor qualidade em educação. Comprometer-se com a promoção desse direito é promover o **respeito à dignidade humana e reconhecer, por meio de atitudes e propostas viáveis para o campo educacional, o valor absoluto e incondicionado da dignidade humana.** (ANDRADE, 2013, p. 25, grifo nosso).

Nesse sentido, a educação é um direito fundamental e humano, não somente porque está preconizada em leis e declarações, mas porque "nos dá a possibilidade de, conscientemente, seguirmos sendo tão somente humanos em busca de sermos mais e construindo nossa dignidade como um valor absolutamente inegociável" (ANDRADE, 2013, p. 25). Assim, a "falta do ato educativo animaliza a pessoa" e,

[36] Absolutamente valiosos, significa dizer que os seres humanos não possuem preço, por isso, ninguém pode determinar "um valor de uso ou um valor de troca". (ANDRADE, 2013, p. 25).

portanto, “a Educação é condição *sine qua non* para que o indivíduo possa desenvolver plenamente suas inúmeras capacidades e formar sua personalidade. Daí dizer que é a Educação é um direito fundamental na qual se assenta todo o desenvolvimento do ser humano” (FREITAS; MOTA, 2015, p. 48). Os autores explicam que a “Educação se trata de um direito natural, personalíssimo, intrínseco e essencial à formação do ser humano” (FREITAS; MOTA, 2015, p. 48).

Compreendemos que o processo de socialização do indivíduo ocorre por meio de diferentes “agências educativas da modernidade” (SETTON, 2016, p. 33). A autora destaca que:

> Parte-se do pressuposto de que a família, a religião, a escola e, mais recentemente a mídia estabelecem tensas, mas intensas relações de interdependências no cotidiano das gerações. Ainda que cada uma seja autônoma, desenvolva práticas educativas diferenciadas bem como ocupe papel variado na trajetória dos indivíduos, essas agências promovem, em conjunto, o ajustamento dos sujeitos em seus ambientes sociais. (SETTON, 2016, p. 33).

Setton (2016) explica que são os próprios indivíduos que “tecem redes de sentido” que irão unificar as suas experiências de socialização. Assim, é o indivíduo que tem a habilidade de articular as diferentes e diversas referências propostas ao longo de sua trajetória de vida, sendo que nesta visão há uma relação dialética entre indivíduo e sociedade.

Consideramos que a escola, enquanto uma das instituições socializadoras, precisa estar coerente com uma educação em direitos humanos, e que as práticas de socialização estabelecidas nesse ambiente sejam baseadas nos princípios de uma educação em direitos humanos. Neste sentido, concordamos com o documento intitulado “Declaração e Programa de Ação de Viena”, da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, que destaca que: “A educação deverá promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, e encorajar o desenvolvimento de atividades das Nações Unidas na prossecução destes objetivos” (VIENA, 1993, p. 09). E complementa que a educação possui uma função fundamental para a promoção e o respeito aos Direitos Humanos “em relação a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer tipo, nomeadamente de raça, sexo, língua ou religião, devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional (VIENA, 1993, p. 09).

Sendo assim, salientamos sobre a importância de serem discutidas nas escolas questões relacionadas aos Direitos Humanos, em todos os níveis e modalidades de ensino. Pois consideramos que:

> A educação não se limita à aquisição de habilidades, envolve também valores de respeito pela vida e pela dignidade humana, indispensáveis para a harmonia social em um mundo diverso. Compreender que as questões éticas são fundamentais para o processo de desenvolvimento pode servir de contraponto ao atual discurso dominante. (UNESCO, 2016, p.41).

Diante dessa citação, a educação possui um valor importante para desenvolver o respeito pela vida e pela dignidade humana. Partindo da premissa de que o direito à educação é um direito da personalidade, inerente à condição humana, e que, portanto, fundamental para o desenvolvimento da pessoa, iremos discutir sobre a educação formal a partir de documentos legais e de autores que discutem sobre o direito à educação nesta perspectiva (SAVELI; TENREIRO, 2012; SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010; CARNEIRO, 2018; JOAQUIM, 2009; BITTAR, 2014).

A Educação é um direito social fundamental e humano, e que precisa ser garantido aos indivíduos, independentemente de sua raça, cor, condições físicas e situação econômica. Sendo que esse direito é imprescindível para que as pessoas possam compreender e concretizar os outros direitos fundamentais para que se garanta a dignidade humana, como, por exemplo, os políticos, os econômicos e os culturais. O direito à educação contribui para que os indivíduos tenham acesso aos bens culturais, levando-os a compreender o meio em que estão inseridos, percebendo as contradições da sociedade e como participar ativamente dela. Esse direito, instituído em lei, torna dever do Estado garantir o acesso de todos por meio da gratuidade" (SAVELI; TENREIRO, 2012, p. 52).

Partindo dessa premissa, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, determina que este direito deve ser garantido para todos, sendo este uma obrigação do Estado e da família, e que a educação dever atingir três objetivos: o desenvolvimento pleno do indivíduo, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 6º, fica definido que a educação é um direito social fundamental: "São direitos **sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na

forma desta Constituição" (BRASIL, 1988, s/p, grifo nosso). Os direitos sociais podem ser definidos como aqueles que possibilitam que os indivíduos tenham condições mínimas para viver com dignidade humana (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010). Sendo que a dignidade pode ser entendida, de acordo com Pequeno (2016), como "a qualidade que define a essência da pessoa humana, ou ainda é o valor que confere humanidade ao sujeito. Trata-se daquilo que existe no ser humano pelo simples fato de ele ser humano" (PEQUENO, 2016, p.27). E ainda, esse mesmo autor complementa:

> [...] não precisamos saber definir dignidade humana para reconhecer que ela existe como uma marca fundamental do sujeito. Por isso, não é necessário compreender o que este termo significa para proteger os que têm sua dignidade ameaçada. Defender, zelar, promover a dignidade do homem já parece ser o bastante para tornar nossa vida social menos injusta e violenta. (PEQUENO, 2016, p. 27).

Importante destacar que a educação é um direito fundamental, porque é considerado como indispensável à condição humana. Portanto, direitos fundamentais são os direitos básicos para que o cidadão tenha uma vida digna no contexto social. Assim podem ser considerados como direitos essenciais "no Estado Democrático na medida em que são inerentes às liberdades, formando a base de um Estado de Direito. Não existe liberdade fora dos direitos fundamentais; pelo contrário, tais direitos são os pressupostos da liberdade" (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 160).

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser considerada como direito subjetivo, o qual significa "a possibilidade de agir e de exigir aquilo, que as normas de direito atribuem a alguém como próprio" (JOAQUIM, 2009, p. 194). Nesse sentido, como a educação é um direito de todos e é dever do Estado e da família em garantir esse direito, o indivíduo que não tiver esse direito garantido poderá exigir que este o seja por meio judicial. Joaquim (2010, p. 195) também explica que "[...] qualquer cidadão, grupo de cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e o Ministério Público podem acionar o poder público para exigir ensino público e gratuito".

Carneiro (2018, p. 58) destaca que está definido na Constituição Federal de 1988 que a educação é um dever do Estado, cabendo a ele garantir total acesso à prestação dos serviços educacionais para todos os cidadãos brasileiros. Atualmente é obrigação dos pais ou responsáveis matricular seus filhos, a partir dos quatro anos

de idade, na escola, garantindo a eles o acesso e a permanência à educação. Este referido autor explica que se os pais ou responsáveis forem omissos a essa obrigação, estes poderão ser penalizados a partir do Código Penal (BRASIL, 1940), o qual estabelece pena de detenção de 15 dias a um mês ou multa a quem não garantir esse direito (CARNEIRO, 2018, p. 58).

O direito à educação é personalíssimo ao humano, por isso, é considerado como Direito da Personalidade, pois considera-se que o conhecimento é uma necessidade básica do ser humano, como, por exemplo, o direito à vida. Ele é considerado um "direito inerente ao ser humano, e deve ser visto na ótica dos direitos humanos" (JOAQUIM, 2009, p. 196), o que se aproxima das discussões realizadas no início deste texto, abordando a educação enquanto algo fundamental para a formação humana. Compreende-se que se este "direito for violado ou não garantido acarretará prejuízo à pessoa, à família e à sociedade em geral" (JOAQUIM, 2009, p. 1996). Nesse sentido, Joaquim (2009) explica que sem educação a pessoa não poderá ter uma vida digna na sociedade, e que a educação repercute no caráter, nos valores sociais e humanos e também na qualidade de vida do indivíduo. De acordo com o Documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013):

> Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. (BRASIL, 2013, p. 17).

Nessa perspectiva, a educação contribui para que as pessoas possam ter uma visão mais crítica diante do contexto social, tendo mais oportunidades de compreender o meio em que vivem, tomando decisões e, sobretudo, tendo instrumentos para buscar seus direitos e cumprir seus deveres. Além disso, são fundamentais para a formação do indivíduo enquanto ser humano.

A Constituição Federal de 1988 também destaca os princípios[37] do Ensino, dentre eles é importante destacar o princípio da igualdade de acesso e de permanência dos indivíduos na escola, reforçando a ideia de uma educação para todos e inclusiva, que tenha como cerne a "integração na diversidade" (CARNEIRO,

[37]Na Constituição Federal (BRASIL, 1988) há oito princípios do ensino, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 há treze princípios.

2018, p. 61). Assim, é necessário que a escola, equipe gestora e professores contribuam para que aqueles que chegam a essa instituição, oriundos de um nível econômico desfavorável, tenham as mesmas condições de aprender que aqueles alunos que possuem maior capital cultural[38], a fim de evitar as desigualdades em relação ao desempenho escolar. Nesse sentido, é importante que a visão idealizadora de estudante seja repensada, resultando na compreensão de que as crianças, os adolescentes e os adultos que estão na escola possuem vivências sociais e culturais diferenciadas, tendo como cerne uma educação que respeite e compreenda as diferenças. Arroyo (2020) explica que:

> […] a entrada das infâncias-adolescências populares nas escolas públicas pressiona por superar visões genéricas de infância. Consequentemente, pressiona superar propostas pedagógicas, curriculares, didáticas, avaliativas, genéricas, descontextualizadas da diversidade de formas de viver esse tempo humano. Frequentemente de forma tão desumanas de mal vivê-lo tão atreladas às diferenças de classe, gênero, raça, moradia, campo, periferia. (ARROYO, 2020, p. 196).

Em relação a uma escola inclusiva que contribua para o acesso e a permanência do estudante no ambiente de ensino, destacamos que é importante a inclusão dos estudantes que possuem algum tipo de deficiência ou dificuldades de aprendizagem, adaptando estratégias metodológicas e um olhar mais formativo para o processo de avaliação dos mesmos. Além de diferentes estratégias educativas e um diferenciado olhar para a avaliação, a escola precisa possibilitar a acessibilidade para aqueles estudantes que possuem algum tipo de limitação física, como, por exemplo, alunos cadeirantes que necessitam de rampas para se locomover no contexto escolar. Essas questões apontadas também estão de acordo com outro princípio definido na Constituição Federal, bem como na LDB 9394/96, que é a garantia de padrão de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 reforça as finalidades da educação e os princípios do ensino, de acordo com o que é definido na

[38] Capital cultural, de acordo com Bourdieu (2015), pode existir sob três maneiras: no estado incorporado como disposições duráveis do organismo; no estado objetivado que seriam os bens culturais como livros, quadros, dicionários, etc., e o estado institucionalizado que tem relação com os certificados escolares, os diplomas. Setton (2016) explica que “cultura, ou capital cultural, refere-se a um conjunto de símbolos, formais e informais, objetivos e abstratos, enfim disposições e ou pré-disposições de um *habitus*, promovidos por instâncias culturais, como família, a escola, e demais autoridades de cultura”. (SETTON, 2016, p. 69).

Constituição Federal (BRASIL, 1998). Sendo que o segundo artigo dessa referida Lei descreve a finalidade da Educação:

> Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Carneiro (2014) explica que a finalidade da educação é de tríplice natureza, e que o pleno desenvolvimento do educando está relacionado a uma educação intencional que deve colaborar para que o organismo psicológico do educando se desenvolva de forma harmoniosa e progressiva. Seria, assim, o nível cognitivo em evolução, destacando a assimilação de determinados conhecimentos e de certas operações mentais.

Considera-se como pleno desenvolvimento do educando a possibilidade de a educação escolar contribuir para que a formação aconteça de forma ampla, em todos os seus aspectos, como afetivo, emocional, psicológico, social, motor, estético, ético, etc. Em relação a essa ideia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) destaca sobre o compromisso com uma educação integral do educando, tendo como objetivo uma formação voltada para o:

> [...] desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Quando se acolhe o estudante respeitando suas singularidades e suas diferenças, ensina-se a esse o “como” viver em uma sociedade que tem como princípios a ética, o respeito e a tolerância. Indo, dessa forma, ao encontro do princípio de ensino número quatro da LDB nº 9394/96, que destaca o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. s/p). Para Carneiro (2018), a escola é “o lugar próprio da sociedade para o desenvolvimento da aprendizagem, da solidariedade, e dos direitos e deveres que ligam as pessoas entre si” (CARNEIRO, 2018, p. 66).

Nesse sentido, esse princípio tem relação direta com a formação para a cidadania, sendo essa outra finalidade da educação, de acordo com a Constituição Federal (1988) e a LDB 9394/96. Destacamos que o conceito de cidadania está centrado na condição básica de ser cidadão, ou seja, de possuir direitos e deveres, a partir de uma condição universal que é assegurada na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas, bem como, em uma condição particular como consolidado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) que "***todos são iguais perante a lei***" (CARNEIRO, 2018, p. 57, grifo do autor). O referido autor explica que "a cidadania, hoje, não se reduz ao âmbito da ação do Estado, mas se dilata nas diferentes formas de pressão da sociedade civil para responder às particularidades de grupos e de pessoas" (CARNEIRO, 2018, p. 58).

No entanto, é necessário pensar sobre que modo deverá se alcançar essas finalidades, as quais são desenvolver o indivíduo de forma plena e formá-lo para a cidadania, em uma escola que, muitas vezes, é marcada pela segregação e para a não aceitação ao "outro". Uma escola caracterizada pela não participação de todos/as nos processos decisórios. Uma escola que trata, muitas vezes, o/a estudante como um/a ser genérico, sem considerar suas singularidades, suas experiências sociais e culturais (ARROYO, 2013). Talvez essas sejam questões fundamentais para pensarmos em uma educação que busque essa formação plena e cidadã. Como pensar uma educação que, em vez de reforçar a ordem social vigente, desenvolva cidadãos pensantes e atuantes em seu espaço social? Ainda em muitas escolas a metodologia de ensino se caracteriza pela transmissão de conhecimentos, sem, muitas vezes, problematizá-los. Nesse paradigma, o professor tem o poder de decisão em suas mãos, pois é ele que definirá a metodologia, os conteúdos que serão trabalhados e, também, como avaliará seus estudantes (MIZUKAMI, 2016).

A metodologia desenvolvida pelos professores conservadores é caracterizada pela aula expositiva, e é sustentada por quatro pilares: escute, leia, decore e repita. Portanto, há ênfase em exercícios de repetição, e não são levadas em conta questões de ordem emocional e as diferenças individuais dos estudantes (BEHRENS, 2009). Para Arroyo (2020, p. 196), muitas crianças e adolescentes atualmente "são roubados em suas condições de humanização" (ARROYO, 2013, p. 196). Consideramos que compreender isso é importante para um trabalho pedagógico que vise a formação plena e cidadã. Em muitas escolas há crianças e adolescentes que vivem em situação

de precariedade em todos os sentidos, às vezes, em situações consideradas sub-humanas, sem que seus direitos fundamentais sejam garantidos.

Destacamos que a primeira etapa para o desenvolvimento pleno do indivíduo e para sua formação para a cidadania seja compreender quem é este/a estudante; compreender suas vivências e experiências sociais, suas marcas, suas formas de pensar e de agir em seu contexto. Arroyo (2013) explica que é urgente tornar visíveis e reconhecer os diferentes indivíduos presentes na escola. Entender essa criança e esse/a adolescente enquanto sujeitos de direitos. Compreender suas formas de se comunicar com o mundo que lhe cerca que, muitas vezes, é diferente da forma que nós nos comunicamos, pois talvez a rebeldia seja uma forma de comunicar, e como entender isso no contexto escolar sem visões preconceituosas? Nesse sentido, consideramos que as crianças e os/as adolescentes precisam ter suas experiências sociais e culturais valorizadas na escola (ARROYO, 2013), compreendendo estes/as estudantes como cidadãos/ãs atuais, desse tempo, não o vir a ser. Quando partimos do princípio de que a criança e o/a adolescente têm suas histórias, suas experiências, suas singularidades, compreendemos estes/as como protagonistas, e, assim, contribuímos para que participem dos processos decisórios no contexto escolar.

Frequentemente, pensamos em propostas para as crianças e adolescentes e nem sequer perguntamos a eles/as suas opiniões sobre elas. Um exemplo característico dessa situação acontece quando os/as professores/as e equipe gestora organizam as atividades para a semana da criança e, muitas vezes, não perguntam para elas o que querem de atividades, se concordam ou não; ou quando fazem reformas no parque infantil – que é um espaço para as crianças brincarem, e não para os adultos – não é perguntado para elas o que querem que seja modificado, ampliado e/ou reorganizado. Enfim, percebemos assim que, ainda em muitos contextos escolares, não é dada a voz e vez para as crianças se posicionarem e questionarem. Sendo que tomada de decisões, posicionamentos e questionamentos são importantes para uma formação para a cidadania e, em nossa opinião, isso precisa ser iniciado no contexto escolar. Sarmento (2005) destaca que:

> A participação dos alunos estabelece-se como necessidade simbólica pela exigência da mobilização dos saberes de que as crianças são portadoras, tendo em vista a criação do espaço escolar como espaço dialógico, no atendimento da diversidade de linguagens e de formas, modos e estilos de expressão. A comunicação e o intercâmbio de conhecimentos só se torna possível se a voz das crianças for considerada não como um mero elemento

> instrumental, a que se recorre na acção didáctica para replicar a voz do saber instituído (e, portanto, a do adulto-professor) ou para exprimir a sua incerteza e dúvida ante o conhecimento comunicado, mas como substância mesma do acto educativo: a expressão verbal de um saber (que é também incorporado de valores) que se vai construindo na exacta medida em que se exprime. Sendo assim, a participação das crianças na escola – para além de um direito juridicamente consagrado, designadamente pelo artigo 12º da Convenção dos Direitos da Criança – constitui a condição organizacional da interculturalidade. (SARMENTO, 2005, p. 35).

Sendo assim, a participação dos/as estudantes na escola deve acontecer a partir de um processo dialógico, bem como em ações específicas voltadas às práticas educativas, nas quais os/as professores/as possam desenvolver ações conjuntas para além dos muros da escola, a partir de projetos, por exemplo, discutindo temáticas reais e articulando aos diferentes conteúdos dos componentes curriculares e, no caso específico desse trabalho, com os conteúdos de Ciências Naturais.

Outra finalidade da educação é a qualificação para o trabalho, e Carneiro (2014, p. 58) destaca que a relação educação-trabalho precisa ser compreendida como a necessidade de “fazer do trabalho socialmente produtivo um elemento gerador de dinâmica escolar” (CARNEIRO, 2018, p. 58). Ainda complementa que a “escola e os sistemas de ensino necessitam entrar no mundo do trabalho e introduzi-lo como categoria de inspiração do currículo se, de fato, pretendem resgatar a sala de aula como um ambiente funcionalmente para a sociedade tecnológica em metamorfose profunda” (CARNEIRO, 2018, p. 58).

Isso significa dizer que a educação também tem como objetivo formar o indivíduo para que ocupe um espaço no mundo do trabalho, tendo oportunidade de ter um emprego qualificado e formal. No entanto, compreendemos que não se resume a isso, pois, muitas vezes, essa ideia de qualificar para o trabalho está pautada mais em uma concepção de que a “docência seja treinadora eficiente para a empregabilidade dos alunos” (ARROYO, 2013, p. 103), visto que essa ideia é reforçada pelas reorientações curriculares. Arroyo (2013) explica que “os currículos por competência e as avaliações por resultados estão pautados pelas demandas do mercado emprego. O próprio termo trabalho é reduzido ao emprego e a empregabilidade” (ARROYO, 2013, p. 103), e afirma que:

> A visão dos mundos do trabalho reduzidos à empregabilidade tão determinantes dos currículos, do que ensinar-aprender, avaliar, selecionar em cada nível merece tempos de estudo, debates e intervenções dos docentes-educadores. E extremamente preocupante que as políticas curriculares e até as reorientações curriculares sigam esse servilismo ao

> movimento do mercado. Currículo no movimento do mercado revelam movimentos de marcha ré, freando o movimento para frente que nas últimas décadas luta por reconhecer cada criança/adolescente, jovem, adulto sujeito de direitos, não mercadoria. (ARROYO, 2013, p. 104).

Para o autor, o trabalho deve ser o princípio educativo, no sentido de que na escola, mais especificamente na sala de aula, sejam discutidas questões relacionadas ao trabalho, enquanto direito humano, e que as experiências de professores/as e estudantes sejam também consideradas nessas discussões. Arroyo (2013) destaca que seria importante organizar projetos e/ou temáticas para discutir sobre temas, como: a história do trabalho, as vivências dos/as estudantes e de suas famílias em relação ao trabalho, sobre a crise do trabalho, o desemprego e os motivos do desemprego, a precarização do trabalho, a discriminação de gênero, raça, no trabalho, o trabalho infantil, e outros. Ou seja, ampliar a visão de mundo do/a estudante para questões sociais, culturais, econômicas e políticas, enfim, mais amplas sobre o trabalho. Portanto, não ficar restrito ao trabalho pedagógico no sentido de formar mãos de obras, e, sim, pessoas que compreendam as relações históricas, sociais, econômicas e culturais que influenciam as relações de trabalho no contexto brasileiro. Para o autor supracitado, a "centralidade do trabalho na consciência e na garantia dos direitos humanos mereceria ser trabalhada como central nos currículos de educação básica" (ARROYO, 2013, p. 98) e, ainda, complementa que:

> [...] a história do aprendizado dos direitos do trabalho está na origem do aprendizado dos direitos da cidadania. No campo da educação tem sido familiar vincular educação com cidadania, mas esquecemos que o direito à cidadania e à educação se aprende nas lutas pelos direitos do trabalho. O trabalho não é um princípio educativo apenas porque nos produzimos nos processos de produzir, porque nos humanizamos ao trabalhar, mas porque nas lutas pelo trabalho, pelos direitos e saberes do trabalho de que a classe operária é o sujeito histórico, aprendemos direitos e saberes da cidadania, da condição de sujeitos políticos. Sujeitos de direitos. (ARROYO, 2013, p. 100).

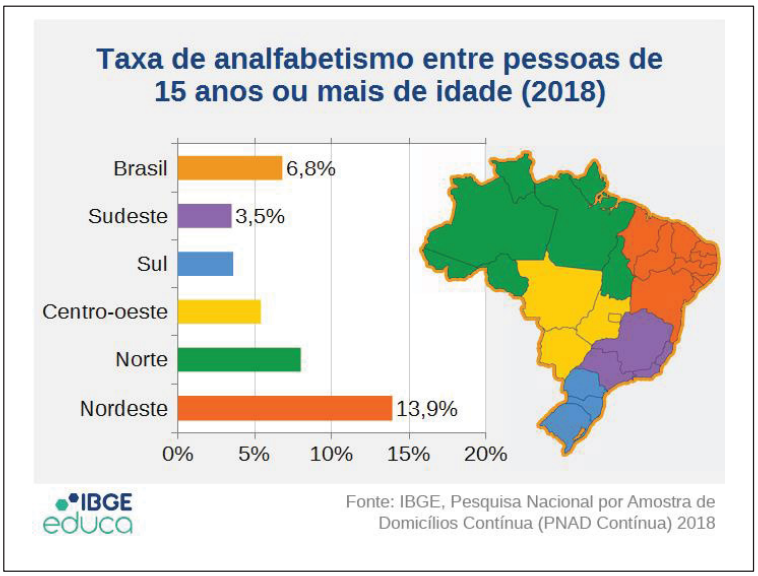
Assim, devemos compreender que essas três finalidades apontadas pela LDB 9394/96 estão imbricadas. Portanto, precisam ser consideradas de forma crítica na escola, e que é necessário entendermos as relações estreitas e históricas entre direitos-trabalho-cidadania-educação (ARROYO, 2013).

Atualmente muitas crianças e adolescentes não possuem o direito à educação garantido, isso devido a vários fatores, como a pobreza, a falta de compreensão das famílias sobre a importância da educação, a falta de políticas públicas adequadas para a diminuição da evasão escolar, a condição econômica, a localização, entre outros. Isso pode ser observado por meio de dados estatísticos, como por exemplo, mediante

o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE- 2018)[39]. Segundo a pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE, há 11, 3 milhões de analfabetos de 15 anos ou mais, o que constata que muitos brasileiros não tiveram ou não tem acesso à educação, impossibilitando que estes exerçam sua cidadania. Para Bittar (2014), "o papel da educação revela sua fundamental importância para o exercício da cidadania, por conta de cumprir com a formação necessária para que essa participação possa, de fato, acontecer dentro dos princípios do respeito à dignidade e a igualdade do outro" (BITTAR, 2014, p. 46).

Continuando com as análises estatísticas, no Gráfico 1, é possível verificar que o maior índice de analfabetismo se encontra no Nordeste do Brasil, e o menor índice está localizado na região Sudeste.

Gráfico 5 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (BRASIL, 2018)



FONTE: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html. Acesso em: 19 jul. 2019.

Outro dado importante destacado nessa pesquisa é que as pessoas pretas ou pardas apresentam um índice de 9,1% de alfabetização, reforçando a ideia de que ainda há menor acesso das pessoas pretas e pardas à educação. Sendo esse um reflexo da própria história brasileira devido ao preconceito, ao racismo e à

[39]Informações disponíveis em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html. Acesso em: 19 jul. 2019.

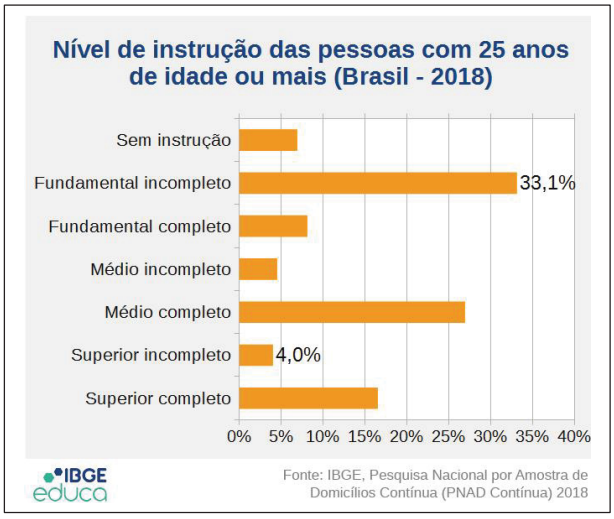
discriminação que afetam determinados grupos étnicos ao longo da história. Zuchiwschi (2014, p. 139) destaca que:

> [...] no universo educacional, problemas relacionados à garantia dos direitos humanos de grupos culturais específicos, tais como negros, indígenas, haja vista os esforços governamentais, nos últimos anos, na ampliação de políticas públicas e ações afirmativas voltadas para esses segmentos étnico-raciais, devido a desigualdades econômicas-sociais e objetos de forte preconceito, discriminação e violências físicas e morais dentro e fora das escolas. (ZUCHIWSCHI, 2014, p. 139).

Além dos dados referentes ao analfabetismo, há também a desigualdade em relação ao Ensino Superior, pois enquanto as pessoas de 25 anos ou mais que apresentam Ensino Superior completo representam 22,9% da população, as pessoas pretas ou pardas ocupam 9,3% dessas vagas do ensino superior.[40] Esta pesquisa do IBGE também aponta que a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica, considerada obrigatória pela LDB nº 9394/96[41], em 2018, era de 47,4%.

No Gráfico 6 é possível verificar o nível de instrução das pessoas com 25 anos de idade ou mais, no ano de 2018, no contexto brasileiro.

Gráfico 6 – Nível de instrução das pessoas com 25 anos de idade ou mais (BRASIL, 2018)



Fonte: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html. Acesso em: 19 jul. 2019.

[40]Dados retirados do site: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/22842-acesso-a-educacao-ainda-e-desigual. Acesso em: 19 de jul. 2019.

[41]Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a Educação Básica compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo obrigatória dos 4 anos aos 17 anos (Redação dada pela Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013).

Portanto, a partir desses dados, é evidente que muitas pessoas não possuem acesso à educação e, muitas vezes, aqueles que têm mais oportunidades são as pessoas que possuem melhores condições econômicas, demonstrando, dessa forma, as assimetrias do contexto social brasileiro, e reforçando as desigualdades sociais, não possibilitando que muitos brasileiros tenham oportunidades reais de acesso e permanência na educação escolar. Bittar (2014) destaca que um dos grandes conflitos existentes no ordenamento jurídico “é garantir a efetividade dos direitos sociais para que eles sejam vivenciados na prática pelos cidadãos” (BITTAR, 2014, p. 31). Todos os brasileiros têm o direito, conforme a Carta Magna, no entanto, no mundo dos fatos isso não se torna real, dificultando ainda mais que as pessoas tenham oportunidades de compreenderem seu papel como cidadãos participativos e ativos na sociedade.

Zuchiwschi (2014, p. 138) considera que o Estado tem um grande desafio no campo educacional formal, que é a universalização da oferta de educação pública de qualidade e permanência de crianças, adolescentes e adultos nas instituições de ensino. E explica que muitos jovens têm atraso para concluir o Ensino Médio ou abandonam os estudos. E que esta situação tem impacto direto na oportunidade de acesso e permanência dos jovens de baixa renda no ensino superior. Para esse autor, isso acaba contribuindo para o distanciamento entre as classes sociais. Portanto, reforçando ainda mais as desigualdades sociais e a falta de oportunidades de muitos indivíduos na sociedade de terem seus direitos sociais, políticos, econômicos e culturais garantidos. Ressaltamos que a Educação é um direito social e fundamental, e também considerado um Direito Humano, de acordo com a Declaração dos Direitos do Homem de 1948, na qual fica explícito o direito à instrução:

> 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. (p.14).

No entanto, observamos que, a partir dos dados estatísticos, o Brasil precisaria desenvolver políticas públicas adequadas para que a educação fosse garantida como um direito humano para todos, como prevê a Constituição Federal de 1988 e a LDB Nº 9394/96. Dias (2008) destaca que, mesmo que tenhamos avançado em relação à educação, a partir da segunda metade do século XX, enquanto direito do homem, ela:

> [...] ainda está longe de ser efetivada em termos de direito de toda e qualquer pessoa em nosso país. A legitimidade e o reconhecimento do direito humano à educação têm sido objeto de longos debates e acirradas disputas no campo político, social e educacional, advindos da luta pela democratização da educação pública, em termos de acesso, permanência e qualidade da educação. (DIAS, 2008, p. 448).

Essa mesma autora destaca que lutar pela defesa do direito à educação é papel de todos os que buscam a promoção e defesa dos direitos humanos, bem como também é necessária a denúncia quando este direito não é garantido para os sujeitos de direitos.

Consideramos que a Educação é fundamental para que os indivíduos possam compreender melhor seu contexto social, contribuindo para que haja compreensão, conquista e vivência dos direitos humanos no contexto social (CANDAU, 2013).

Assim, a primeira ideia importante a ressaltar é que a educação é um direito humano fundamental e imprescindível para que as pessoas possam ter melhor compreensão de si mesmo, enquanto seres humanos e, também, um melhor entendimento sobre outros direitos e sobre deveres. Mas, como explicamos anteriormente, para formar para a cidadania e para que realmente a educação formal contribua para o desenvolvimento pleno do educando, acreditamos ser necessário algumas mudanças no contexto de muitas escolas públicas brasileiras, como a inclusão, nos currículos escolares, das experiências sociais dos agentes envolvidos no processo educativo, tornando-se uma escola que incluía e não segregue; que a escola considere os/as estudantes como protagonistas, ou seja, que tenham um papel ativo na sua própria socialização (DIP; TIBET, 2019), e que haja a participação dos/as mesmos/as nos processos decisórios na escola. Também consideramos que temáticas de relevância social sejam discutidas no contexto escolar, ampliando a visão de mundo do/a estudante. Temáticas que desvelem realidade locais e globais, no sentido de refletirem sobre questões sociais, culturais, ambientais e econômicas, que estão imbricadas. A Educação em Direitos Humanos, em nossa concepção, precisa ser efetivada no contexto escolar, contribuindo para a formação ética, política e crítica do cidadão, sendo essa discussão a ser realizada no próximo tópico.

4.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH)

Partimos da premissa de que é importante compreender as mudanças da sociedade ao longo da história, sendo que a partir dessas mudanças surgem novas demandas para a educação escolar, e que as práticas desenvolvidas nas instituições de ensino precisam estar coerentes com essas transformações. Pois a sociedade contemporânea apresenta determinadas características que influenciarão decisivamente as questões educacionais, como os avanços tecnológicos, principalmente os relacionados aos meios de comunicação e informação, os quais influenciam, de forma cada vez mais crescente, as formas de pensar e de se organizar das pessoas no contexto social; o crescente processo migratório que também configura uma sociedade multicultural, na qual conceitos como direitos humanos, alteridade, tolerância e respeito se fazem presentes; a economia globalizada, gerando novas necessidades para o mercado de trabalho, criando necessidade de formar pessoas com competências específicas para a ocupação de um espaço no mundo do trabalho, e, muitas vezes, gerando o processo de exclusão de muitos trabalhadores.

Nesse sentido, Candau (2008) explica que o processo de globalização, as políticas neoliberais e segurança global são realidades que acentuam a exclusão em suas diferentes formas e manifestações. E também destaca que isso não afeta de forma igual a todos os grupos sociais e culturais, e nem a todos os países e no interior de cada país, “às diferentes regiões e pessoas”. Mas sim afeta os que são chamados de “diferentes, aqueles que, por suas características sociais e/ou étnicas, por serem pessoas com ‘necessidades especiais’, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado” acabam não tendo os seus direitos garantidos (CANDAU, 2008, p. 399). Por isso, consideramos que essas questões voltadas para a desigualdade e para a exclusão, precisam se articular com a temática Direitos Humanos e Cidadania, tendo uma visão mais voltada para o cosmopolitismo, conforme explicado por Santos (2009).

Dessa forma, é importante que questões atuais e sociais, como a temática Direitos Humanos e Cidadania, sejam discutidas na escola, pois, como já mencionado anteriormente, na sociedade brasileira existem muitas injustiças sociais e, portanto, é necessário problematizá-las no contexto escolar, sendo essa uma estratégia para se criar uma cultura em Direitos Humanos.

As instituições escolares precisam ser espaços democráticos, que tenham como cerne a aceitação, a tolerância e o respeito às diferenças. No documento

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), destaca-se que a Educação em Direitos Humanos:

> [...] se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. (BRASIL, 2012, p. 496).

No documento supracitado, fica explícito que a Educação em Direitos Humanos "precisa atravessar os currículos, relações cotidianas, gestos, 'rituais pedagógicos', modelos de gestão" (BRASIL, 2012, p. 501). E, ainda, complementa que uma das formas para sua efetivação no contexto educacional também pode acontecer mediante a (re) produção de conhecimentos relacionados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos. O propósito principal da Educação em Direitos Humanos está voltado para a formação *ética, crítica* e *política*.

A *formação ética* está relacionada à construção de atitudes e valores humanos, como, por exemplo, a dignidade humana, a paz, a liberdade, a reciprocidade entre as diferentes etnias e culturas; como padrão ético-político para se refletir sobre os modos de ser e agir na individualidade e também no coletivo. Em relação à f*ormação crítica*, refere-se a formar indivíduos que tenham um olhar reflexivo sobre as relações estabelecidas entre os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, tendo como objetivo promover práticas institucionais voltadas para os Direitos Humanos.

A *formação política* está ligada à ideia de promover:

> [...] o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos se tornam possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado. (BRASIL, 2012, p. 502).

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 16) pontua que, para se alcançar a inclusão social, a educação escolar precisa estar fundamentada na "ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade", para que se atinja o pleno desenvolvimento dos educandos, em todas as dimensões (individual e social), contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e

que sejam comprometidos com a transformação social. Assim, a instituição escolar “é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado” (BRASIL, 2013, p. 16).

As Diretrizes destacam o Cuidar e o Educar como duas ações indissociáveis para que se tenha como objetivo a formação humana, tendo como centro da educação o estudante. Sendo que o educar e o cuidar iniciam-se na primeira etapa da educação básica (Educação Infantil) e precisa se estender até o Ensino Médio e estudos posteriores. Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Nessa perspectiva, o cuidar deve ser considerado no sentido de acolher a todos os educandos, independentemente de sua faixa etária e condição física, social e cultural, “com o respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo” (BRASIL, 2013, p. 17). Esse documento complementa que o “educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena” (BRASIL, 2013, p. 17).

Essa visão de educação, fundamentada nessas duas ações indissociáveis, vai ao encontro de uma Educação voltada para os Direitos Humanos, em perspectiva intercultural (CANDAU, 2013). Pois, nessa visão, o educar e o cuidar tem como princípios norteadores, o reconhecimento do “outro”, o respeito a si mesmos e aos outros, a tolerância, a ética, a cooperação, a solidariedade, a alteridade, questões fundamentais para se viver em uma coletividade. Assim, o escopo da Educação em Direitos Humanos é que o indivíduo e/ou grupo social se conheça como pessoa que possui direitos, bem como “seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH[42] busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana” (BRASIL, 2012, p. 503).

Nessa perspectiva, o processo educativo tem um papel importante para a construção humana em todas as suas dimensões, no sentido de ter uma educação

[42] EDH – Educação em Direitos Humanos.

voltada à formação para a cidadania, e de pessoas que sejam capazes de atuar em seu contexto social, com autonomia e liberdade, além de tomar decisões e participar das decisões públicas do país.

No documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) fica explícito que cabe a escola construir uma cultura de Direitos Humanos para preparar cidadãos plenos. Pois

> A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção "transgressora", porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, 2013, p. 25).

Neste trabalho, defendemos uma educação voltada para os Direitos Humanos, cujo cerne seja o educar e o cuidar como duas ações indissociáveis, complementares e importantes de estarem presentes no contexto escolar, a qual seja inclusiva e promotora de aprendizagens. As escolas podem ser consideradas como microcosmos sociais, nas quais as diversidades se encontram. E que, portanto, nesses contextos estão presentes diferentes valores, formas de ver o mundo, necessidades, culturas, crenças, etc. O convívio com essa diversidade pode gerar conflitos, os quais são inseparáveis à convivência humana. Nesse sentido, as instituições educacionais precisam analisar de forma crítica essa realidade, possibilitando que diferentes formas de ver o mundo se aproximem e se confrontem mediante "processos democráticos e procedimentos éticos e dialógicos, visando sempre o enfrentamento das injustiças e das desigualdades" (BRASIL, 2012, p. 504). Consideramos que dessa forma a escola contribuirá para formar pessoas críticas e com capacidade para analisar e avaliar a realidade, tendo como princípio os Direitos Humanos.

Para McCowan (2015), uma EDH poderá contribuir para que as pessoas mudem de atitudes e de comportamentos, pois "um indivíduo pode desenvolver respeito pelas opiniões dos outros, reconhecer os interesses daqueles que estão fora da sua comunidade imediata, grupo étnico ou nacionalidade, e abster-se de submeter os outros, por exemplo, à agressão física ou humilhação psicológica" (MCCOWAN, 2015, p. 34). O autor também destaca que a EDH poderá ser entendida como um meio

para se defender os Direitos Humanos do educando em si, ou seja, “a aquisição de informações sobre os instrumentos de direito internacional, o desenvolvimento de habilidades de comunicação para negociar com as autoridades competentes e as disposições para agir corajosamente em defesa de seus direitos” (MCCOWAN, 2015, p. 34). É importante ressaltar que uma Educação em Direitos Humanos abarcará tanto a capacidade dos indivíduos de defender e exercer seus direitos com também o de respeitar e estar em ação a favor dos direitos dos outros. Nesse sentido, “a EDH torna-se um direito de todos e não apenas dos mais excluídos (embora a necessidade destes últimos possa aparecer com uma demanda mais imediata). A construção de uma cultura de direitos humanos implica o envolvimento de todos na aprovação dos direitos” (MACCOWAN, 2015, p. 37).

Silva (2014) destaca que o “desafio que hoje se coloca para uma Educação em Direitos Humanos parece ser o de construir um currículo que nos permita sair da lógica que ensina a diversidade para avançar na consolidação de uma prática que vivencia a diversidade” (SILVA, 2014, p. 43). Para articular essas questões, no próximo capítulo discutiremos sobre Currículo, Direitos Humanos e Ensino de Ciências Naturais.

5 CURRÍCULO, DIREITOS HUMANOS E O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

O objetivo deste capítulo é compreender as relações entre currículo, o multiculturalismo e Educação em Direitos Humanos. Para refletirmos sobre as questões relacionadas ao Currículo e Direitos Humanos, nos fundamentaremos teoricamente nos autores Moreira e Silva (2005); Silva (2005), Moreira e Candau (2007); Lopes e Macedo (2011), Candau (2007, 2013), Silva (2014), MacCowan (2015) e Arroyo (2013). Além disso, aproximaremos Ciências Naturais, Direitos Humanos e Cidadania, conceitos centrais deste trabalho. Para isso, utilizaremos teóricos que tratam especificamente sobre o ensino de ciências, como Chassot (2000); Soares, Mauer e Kortmann (2013); Viecheneski e Carletto (2013); Fabri e Silveira (2013) e Oliveira (2013).

5.1 CURRÍCULO E DIREITOS HUMANOS

Consideramos que Direitos Humanos deva ser um tema importante presente no currículo escolar. Em relação ao currículo, Moreira e Silva (2005) destacam que este deixou de ser visto apenas em uma perspectiva técnica, relacionada apenas aos procedimentos e métodos. Os autores destacam que se pode falar atualmente de uma "tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas" (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 7). Nesse sentido, existe um questionamento voltado para o porquê das formas de organização do conhecimento escolar. Para Apple (2005), o currículo não pode ser considerado como um conjunto de conhecimentos neutros, e que este seja o resultado de uma seleção de um indivíduo, da visão de um determinado grupo sobre o que é conhecimento legítimo. Assim, pode-se considerar o currículo como "um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual" (MOREIRA; SILVA, p.7). Portanto, o currículo não pode ser considerado como neutro ou inocente em relação à transmissão do conhecimento escolar. Nessa perspectiva,

> [...] o currículo está implicado de relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

(MOREIRA; SILVA, p. 8).

Dessa forma, Moreira e Silva (2005) salientam que o currículo não pode ser analisado sem levar em conta a sua constituição social e histórica. Assim, o conhecimento organizado para ser transmitido nas escolas, "passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente" (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 21). Para Silva (2005), quando se pensa em currículo, não se pode esquecer de que o conhecimento que o constitui está envolvido "naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade" (SILVA, 2005, p. 16). Moreira e Candau (2007) corroboram com essa ideia quando afirmam que:

> [...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 18).

Em relação ao conceito de identidade, Lopes e Macedo (2011) destacam que esta temática é complexa, porque engloba tanto questões de ordem social como individual, e que é difícil falar sobre identidade sem relacioná-la à cultura[43], pois a identidade se constrói no interior dela. Mas também é complicado falar de identidade sem considerar o sujeito enquanto indivíduo. As autoras destacam que a presença da identidade no campo de Currículo está ligada ao que se denominam "políticas de identidade" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 216). Isso significa dizer que se referem às políticas que destacam a monoculturalidade dos currículos, os quais estão fundamentados em uma cultura geral. No contexto brasileiro, a questão relacionada à identidade "tem sido vivenciada no currículo por embates raciais, envolvendo principalmente negros e indígenas, assim como grupos culturais menos facilmente definidos em termos identitários clássicos, como o movimento sem-terra, por exemplo" (LOPES, MACEDO, 2011, p. 217). Portanto, é importante destacar que, quando se

[43] Para Lopes e Macedo (2011, p. 184), a cultura pode ser compreendida como um "repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros."

discute currículo, se discutem também questões voltadas para a identidade, para a diferença, visto que o currículo se refere à formação humana.

Moreira e Silva (2005) realizam um breve mapeamento de temas que consideram centrais na Teoria Crítica e na Sociologia do Currículo, sendo que este mapeamento se dá por meio de três eixos: *Currículo e Ideologia, Currículo e Cultura e Currículo e Poder.* Em relação ao primeiro eixo, *Currículo e Ideologia*, os autores explicam que a ideologia está atrelada à ideia de divisões que organizam a sociedade, bem como as relações de poder que fundamentam essas divisões. Portanto, o que irá caracterizar essa ideologia "é o fato de que essas ideias são interessadas, transmite uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social" (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 23). Assim, essa ideologia é necessária para que haja a manutenção dessa divisão e também a permanência da posição privilegiada de alguns grupos sociais, destacando relações de poder legitimadas pela ideologia. "A ideologia está presente em rituais, práticas, dispositivos materiais como arranjos espaciais etc., isso para não falar da própria materialidade dos signos e da linguagem" (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 23). Para os autores, a ideologia está no centro do processo para produzir identidades individuais e sociais nas escolas. Silva (2005) explica que a escola atua ideologicamente por meio:

> [...] de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas 'técnicas', como Ciências e Matemática. (SILVA, 2005, p. 32).

Esse autor ainda complementa que a ideologia também atua de forma discriminatória, pois sugere às pessoas das classes menos favorecidas a submissão, enquanto que as classes mais favorecidas economicamente, tende a controlar e a dominar as pessoas menos favorecidas economicamente. Silva (2005) explica que esse processo de diferenciação ocorre devido às estratégias seletivas que contribuem para que crianças das classes subordinadas sejam excluídas da escola antes de chegarem nas etapas escolares, nas quais aprenderiam hábitos e habilidades específicos da classe dominante.

O segundo eixo refere-se ao *Currículo e Cultura*, o qual a tradição crítica destaca o currículo como produção e criação simbólica, ou seja, cultural. Portanto,

nessa concepção não há apenas uma cultura na sociedade, a qual é considerada "homogênea e universalmente aceita e praticada, e, por isso, digna de ser transmitida para as gerações futuras" (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 27) por meio do currículo. Sendo assim, os autores destacam que a "cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos" (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 27). Portanto, a visão tradicional que se tinha em relação à transmissão de uma cultura unitária, a fim de dar continuidade cultural à sociedade, é observada na perspectiva crítica como um processo de reprodução cultural e social, a fim de manter a ordem social vigente, ou seja, a divisão social.

Silva (2005) explica que o currículo da escola está fundamentado na cultura dominante, e, dessa forma, as crianças pertencentes a esta classe compreendem de forma mais fácil a linguagem e códigos da classe dominante, pois durante sua vida essas crianças estiveram imersas nessa cultura. No entanto, para as crianças da classe subordinada essa linguagem e códigos são estranhos, e, muitas vezes, não entendíveis, e, por isso, acabam fracassando em relação à escola. Nessa perspectiva, "a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima" (BOURDIEU, 2015, p. 65).

O eixo *Currículo e Poder* está relacionado à ideia de que a educação e o currículo estão articulados com as relações de poder, ou seja, relações sociais em que certas pessoas ou grupos sociais estão submetidos a outros. "Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos em termos de classe, gênero, culturais, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder" (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 29). E, ainda, os autores complementam que o conhecimento materializado no currículo é tanto em decorrência das relações de poder quanto seu constituidor. Nessa perspectiva, o currículo contribui para que haja a formação de identidades que prolongam as relações de poder e reforça, portanto, as desigualdades presentes na estrutura social.

Consideramos fundamental que as questões voltadas para a ideologia, a cultura e o poder sejam considerados nas análises referentes ao currículo, bem como é importante que questões como diferença e identidade sejam consideradas no currículo escolar, quando há uma sociedade multicultural. Para Lopes e Macedo (2011), o multiculturalismo pode ser considerado como "descrição da sociedade contemporânea" (LOPES, MACEDO, 2011, p. 187), e que pode ser compreendido

para indicar a característica “plural das sociedades ocidentais contemporâneas” (MOREIRA, 2002, p. 16), fato do mundo atual e que não se pode desconsiderar. Forquin (2000) pontua que, devido ao fenômeno do multiculturalismo, a instituição escolar se vê frente a um desafio sem precedentes o que sugere uma reflexão sobre os conteúdos curriculares, e destaca que o ensino só se torna multicultural:

> [...] quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares [...]. (FORQUIN, 2000, p. 61).

Na perspectiva voltada para a ideia do multiculturalismo, Candau (2013) explicita questões referentes à educação e à cultura como algo importante para serem problematizadas, e destaca que a característica da escola como sendo homogênea e monocultural, ainda se apresenta forte no contexto atual; mas que também há uma consciência da importância de se romper com esta característica e construir práticas educativas que sejam mais voltadas para diferença e para o multiculturalismo. A autora destaca que a escola deve ser vista como um espaço de “entrecruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2013, p. 14). E complementa que, ao pensar a escola dessa forma, é necessário refletir sobre os “diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizada que impregna suas práticas” (CANDAU, 2013, p. 16).

Candau (2013) afirma que os docentes não podem ignorar as questões culturais, as quais estão presentes no contexto escolar, pois, se houver essa ignorância, pode se ter como consequência uma escola cada vez mais distante das questões simbólicas e subjetivas dos estudantes. Para essa autora, o Brasil apresenta uma configuração própria em relação ao multiculturalismo, pois o país é constituído por uma base multicultural forte, em que as relações interétnicas se mostram constantes ao analisar a história, a qual foi dolorosa principalmente quando se trata dos grupos indígenas e afrodescendentes. E complementa que a formação histórica do Brasil está “marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social” (CANDAU, 2013, p. 17).

O multiculturalismo não teve sua origem nas universidades, mas a partir das lutas dos grupos sociais discriminados, dos movimentos sociais, como os que tem relação com as questões étnicas, mais especificamente às identidades negras. A questão do multiculturalismo adentrou ao mundo acadêmico em um segundo momento, e que ainda hoje essa presença demonstra-se frágil, de acordo com Candau (2013).

Essa autora explica que o multiculturalismo pode ser compreendido a partir de duas abordagens fundamentais, que são: a *abordagem descritiva* e *a abordagem propositiva*. A *abordagem descritiva* destaca que o multiculturalismo é uma realidade das sociedades contemporâneas. E que as configurações multiculturais irão depender de questões históricas, políticas e socioculturais. Mas o multiculturalismo no Brasil possui distinção daquele presente na Europa e nos Estados Unidos, como explicado anteriormente. Assim, nessa abordagem, há ênfase na "descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico" (CANDAU, 2013, p. 20).

A *abordagem propositiva* considera que o multiculturalismo não é apenas um dado da realidade, mas é uma maneira de intervir, ou seja, de transformar a dinâmica social. Portanto, "trata-se de um projeto político-cultural, de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva" (CANDAU, 2013, p. 20). Nessa abordagem há diferentes concepções, sendo que muitos autores indicam nesta linha diferentes abordagens multiculturais. No entanto, Candau (2013) explica três, as quais considera mais importantes*: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo,* também denominado de *interculturalidade*, as quais serão explicadas a seguir.

A *abordagem assimilacionista* está baseada na questão de que vivemos em uma sociedade multicultural, e que, portanto, não há igualdade para todos e todas. Assim existirão grupos sociais, como indígenas, homossexuais, negros, classes populares, etc. que não terão o mesmo acesso aos serviços públicos, a bens e aos direitos fundamentais que outros grupos sociais terão. Nessa visão, a ideia é que esses grupos que não possuem acesso aos direitos básicos integrem-se na sociedade e que sejam "incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos

valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica" (CANDAU, 2013, p. 21). Nessa perspectiva, a escola possui um caráter de "universalização, afirmando uma cultura comum, a cultura hegemônica, na qual legitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores 'diferentes', pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores [...]" (CANDAU, 2013, p. 21).

O *multiculturalismo diferencialista* dá ênfase no reconhecimento das diferenças, no sentido de que é necessário garantir a expressão das identidades, diferenças culturais que se fazem presentes em um determinado contexto, podendo, portanto, se expressar com liberdade. Nesse sentido, são destacados os direitos sociais e econômicos, mas, ao mesmo tempo, privilegia "a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações, etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros apartheids socioculturais" (CANDAU, 2008, p. 51).

Para Candau (2008), são essas duas concepções explicadas anteriormente que são mais desenvolvidas nas sociedades, e que, muitas vezes, estas convivem de forma tensa e conflituosa, gerando polêmicas voltadas para a problemática multicultural.

A terceira perspectiva propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que destaca a *interculturalidade* como adequada para a construção de "sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade" (CANDAU, 2013, p. 22). Nessa visão, Candau (2013) explica que esta perspectiva possui algumas características, sendo que a primeira é a inter-relação entre os diferentes grupos sociais que fazem parte em uma determinada sociedade, partindo da premissa que as culturas estão em processo de construção e reconstrução. Sem dúvida, as culturas possuem suas raízes, mas estas não são fixas, mas sim dinâmicas e históricas, não existindo uma cultura padrão. Candau (2013) também explica que as culturas não são puras, e que há um processo de "hibridização cultural" de forma intensa o que mobiliza a "construção de identidades abertas" (CANDAU, 2013, p. 22). E ainda destaca que:

> Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro. A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. (CANDAU, 2008, p. 51).

Outra questão, apontada pela autora, é que as relações culturais são atravessadas por relações de poder, pela hierarquização, e tendo como características a discriminação e o preconceito de determinados grupos sociais. E a última característica destacada referente à interculturalidade é a articulação entre diferença e igualdade. Para Candau *et al.* (2013), é necessário se ter uma visão dialética dos conceitos de igualdade e diferença, pois, hoje em dia, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode falar em abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade (CANDAU *et. al*. 2013, p. 144). E ainda, complementa que o desafio está em "articular a igualdade e diferença, sem que um anule o outro, ou o deixe na penumbra, relativizando sua importância" (CANDAU *et. al*. 2013, p. 144).

Em relação à igualdade e diferença, Santos e Chaui (2013) pontuam que o paradigma da igualdade só foi contestado a partir de movimentos sociais realizados por grupos sociais discriminados e excluídos que se mobilizaram para lutar contra a discriminação e exclusão, "mas também para pôr em causa os critérios dominantes de igualdade e diferença e os diferentes tipos de inclusão e exclusão que legitimam (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 79). Os autores destacam que "as diferenças sexuais e étnico-culturais começaram a ser valorizadas como maneiras singulares de pertença legítima a coletivos mais amplos e portadores de uma dignidade apenas negada pelos preconceitos dominantes sexistas, racistas ou colonialistas" (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 79). Nessa perspectiva, essa luta não teve como objetivo a integração e assimilação na cultura dominante e nas instituições, mas, sim, uma luta pelo reconhecimento e valorização da diferença. Sendo assim, avaliamos que a questão da valorização da diferença é algo importante para ser discutido e vivenciado na escola, quando se pensa em uma Educação em Direitos Humanos.

Silva (2014) destaca que uma defesa da igualdade que não leva em conta a:

> [...] diferença corre o risco de subsumir as identidades dos sujeitos desviantes, ou seja, dos sujeitos que não correspondem à intenção homogeneizante das práticas pedagógicas. Igualmente uma defesa da diferença que não considera a necessidade da igualdade na diversidade corre o risco de naturalizar as desigualdades educacionais, econômicas e sociais. (SILVA, 2014, p. 26).

Portanto, a perspectiva intercultural defende a educação voltada para o reconhecimento do "outro", baseada no diálogo entre os diferentes grupos sociais e

culturais, portanto, num movimento de negociação cultural, em um contexto caracterizado pela assimetria de poder.

A visão intercultural, em nossa perspectiva, precisa estar presente no contexto escolar, no sentido de reconhecer as diferenças, e não as negar ou naturalizá-las, indo ao encontro das discussões realizadas anteriormente sobre as duas ações indissociáveis e complementares que são o cuidar e o educar. Candau (2013) destaca que é fundamental que haja um reconhecimento das identidades culturais, e que esta identificação pode se iniciar desde os primeiros anos do processo escolar. No sentido de buscar as raízes culturais das famílias dos/as estudantes, da sua vida social como, por exemplo, o bairro no qual moram, a que comunidades pertencem, quais instituições frequentam, etc., com o propósito de valorizar as diferentes características de cada pessoa ou grupo social e cultural.

A autora também destaca sobre a importância de "desvelar o daltonismo cultural" que está presente na escola. Este daltonismo se caracteriza por não reconhecer as diferenças presentes na escola, como as de ordem étnica, de gênero, origem social e regional, etc. e não destacar a riqueza dessa diversidade na sala de aula. Isso ocorre porque, muitas vezes, os/as professores/as não possuem preparo para trabalhar com estas questões da diferença, e por acreditar que a forma mais correta é tratar todos como iguais, um grupo padrão, ou indivíduos genéricos, como define Arroyo (2013). Assim, muitas vezes, ao naturalizar as diferenças, estas acabam se silenciando e não são consideradas como desafios para uma prática educativa problematizadora e significativa para os/as estudantes. Moreira e Candau (2007) explicam que o daltonismo acaba impedindo que professoras e professores reconheçam a "presença da diversidade (e de suas consequências) na escola" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 31). E ainda esses autores complementam que:

> [...] a ruptura do daltonismo cultural e da visão monocultural da dinâmica escolar é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e "verdades" que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 32).

Candau (2013) também aponta o trabalho nas escolas voltado para identificar as representações dos "outros". Nesse sentido, é importante que temáticas, como, por exemplo: "Quem incluímos na categoria 'nós'? Quem são os 'outros'? Como caracterizamos cada um destes grupos?" sejam trabalhadas na educação. Pois,

> [...] os ‘outros’, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso. (CANDAU, 2013, p. 31).

E isso também ocorre no contexto escolar, onde a discriminação e o racismo assumem diferentes manifestações. O/A professor/a tem como papel fundamental criar espaços para que as relações sejam interculturais de forma positiva, o que não elimina os conflitos. O objetivo é que o os estudantes se coloquem no lugar do outro, e que situações de preconceito, discriminação e racismo presentes na escola não sejam banalizadas, mas sim problematizadas, em momentos de reflexão coletiva, a partir de situações reais que se apresentam na escola. Para Silva (2014), “a educação em direitos humanos só encontrará terreno profícuo à medida que as identidades, as narrativas e os saberes não hegemônicos também encontrarem acolhimento no currículo e nas práticas pedagógicas”, e complementa que “a igualdade de condições e de direitos depende de que a escola reconheça radicalmente a pluralidade que nela se manifesta” (SILVA, 2014, p. 47). Isso gera uma mudança no enfoque de currículo, pois este deve ter como objetivo a formação de sujeitos de direitos. Nesse sentido, “deve promover, em termos pessoais e coletivos, a formação de sujeitos de direito capazes de conhecer, reivindicar e lutar por seus direitos” (SILVA, 2014, p. 48).

É necessário destacar sobre a importância de “conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural” e, desse modo, considera-se que para que isso ocorra é importante que se evidencie a “ancoragem histórica–social dos conteúdos”. Ou seja, o conhecimento que se é trabalhado na escola precisa ser visto como histórico, e não apenas como fatos e conceitos, adquirindo legitimidade social e, muitas vezes, se transformando em verdades absolutas. Nessa direção, Moreira e Candau (2007) destacam que compreender:

> [...] o processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Candau (2013) destaca que a escola está formada tendo por “base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura

ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade" (CANDAU, 2013, p. 33).

O currículo, portanto, não pode negar as identidades e os pertencimentos não hegemônicos. É necessário compreender que "a promoção de uma cultura dos direitos humanos exige a revisitação do currículo e da própria cultura escolar hegemônica, historicamente baseada na ideia de universalidade dos conhecimentos e dos sujeitos da educação" (SILVA, 2014, p. 43).

O conceito de multiculturalismo nos leva a reflexão sobre a ideia de universalidade que permeia os currículos escolares, que relativiza o conhecimento, limitando-o apenas a um universo cultural, o que resulta na negação da "própria possibilidade de construirmos algo juntos, negociado entre os diferentes" (CANDAU, 2013, p. 33). Nessa perspectiva, Candau (2013) defende a ideia de que é importante:

> [...] desvelar o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos. Obriga-nos a repensar nossas escolhas, nossos modos de construir o currículo escolar e nossas categorias de análise da produção dos nossos alunos/as. (CANDAU, 2013, p. 33).

Nesse sentido, na visão intercultural, o currículo abarca diferentes universos culturais, e que, portanto, é importante "reescrever o conhecimento escolar" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 32). Esses autores explicam que é necessário que:

> [...] os interesses ocultados sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos. Desejamos que o aluno perceba o quanto, em Geografia, os conhecimentos referentes aos diversos continentes foram construídos em íntima associação com o interesse, de certos países, em aumentar suas riquezas pela conquista e colonização de outros povos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 32)

Moreira e Candau (2007) explicam que, nos anos iniciais do ensino fundamental, também é possível mobilizar os/as estudantes para:

> [...] reescrever conhecimentos, saberes, mitos, costumes, lendas, contos. Inúmeras histórias infantis, por exemplo, têm sido reescritas com base no emprego de pontos de vista distintos dos usais. O caso dos Três Porquinhos pode surpreender se a figura do Lobo representar o especulador imobiliário que tão bem conhecemos. As atitudes da Cigarra e da Formiga podem ser reavaliadas, tendo-se em mente a forma como se concebem e se organizam trabalho e lazer na sociedade contemporânea. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 34).

Assim, a ideia dos autores não é substituir um conhecimento pelo outro, mas

contribuir para que os estudantes entendam as relações de poder que estão presentes na hierarquização dos saberes e nas manifestações culturais. Para Silva (2005), o multiculturalismo lembra “que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores” (SILVA, 2005, p. 90). Para esse autor, a conquista da igualdade depende de mudanças consideráveis no currículo existente.

Nessa perspectiva, é importante “conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural” (CANDAU, 2013, p. 35), ou seja, a escola é um espaço que estão presentes e são produzidas as diferentes expressões culturais e as diferentes linguagens. Os/as docentes devem favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade. E, para que isso ocorra, a escola precisa estar aberta para as diferentes manifestações da cultura popular, e também para a cultura erudita. Nesse sentido, “músicas populares, danças, filmes, programas de televisão, festas populares, anúncios, brincadeiras, jogos, peças de teatro, poemas, revistas e romances precisam fazer-se presentes nas salas de aula” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 41). E, também, na escola podem estar presentes conhecimentos mais próximos dos grupos dominantes, com o objetivo de ampliar o repertório dos/as estudantes para que exista, portanto, uma interação entre essas culturas. Nesse caso, o objetivo “é que a cultura dos estudantes e da comunidade possa interagir com outras manifestações e outros espaços culturais como museus, exposições, centros culturais, música erudita, clássicos da literatura” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 41). Assim, os autores destacam que, para que isso ocorra, é necessário que o/a professor/a, enquanto intelectual, seja um crítico cultural, em relação à cultura em que está imerso/a. Nessa visão, as pessoas que fazem parte da escola (famílias, professores, gestores e outros) precisam organizar suas propostas pedagógicas, a fim de questionar o que parece natural no contexto social. Nessa acepção, é importante que o/a estudante compreenda a ordem social da qual faz parte, desafiando dessa forma o existente. “Podem não mudar o mundo, mas podem permitir que o aluno o compreenda melhor” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 42).

Sendo assim, as práticas pedagógicas realizadas na escola precisam ter com foco a crítica dos artefatos culturais, como explicam Moreira e Candau (2007):

> A crítica de diferentes artefatos culturais na escola pode, por exemplo, levar-

> nos a identificar e a desafiar visões estereotipadas da mulher propagadas em anúncios; imagens desrespeitosas de homossexuais difundidas em programas cômicos de televisão; preconceitos contra povos não ocidentais evidentes em desenhos animados; mensagens encontradas em revistas para adolescentes do sexo feminino (e da classe média) que incentivam o uso de drogas, o consumismo e o individualismo; estímulos à erotização precoce das meninas, visíveis em brinquedos e programas infantis; presença e aceitação da violência em filmes, jogos e brinquedos. (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 42).

Portanto, esse processo de crítica se faz necessário para que se repense as concepções que estão por traz desses artefatos culturais, que ensinamentos e formas de pensar estão presentes; problematizar essas questões são fundamentais para que os estudantes tenham uma formação ética, política e crítica como preconiza as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

De acordo com o documento supracitado, é importante que, no currículo escolar, sejam abarcados conteúdos articulados com a realidade social, ambiental, política e cultural, e que estes dialoguem com as realidades próximas e vivenciadas pelos/as estudantes de forma crítica e reflexiva. Arroyo (2013) destaca que, no currículo, precisam ser valorizadas as experiências sociais dos/as estudantes e professores/as, pois, explica que:

> [...] *todo* o conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que *toda* experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégia de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos humanos. (ARROYO, 2013, p. 117, grifo do autor).

Nessa lógica, o autor destaca sobre a importância das vivências e experiências sociais, tanto dos/as professores/as quanto dos/as estudantes, serem consideradas na sala de aula, e que, muitas vezes, esse/a estudante real, que abarca diferentes experiências, que possui diversas formas de pensar, de viver, de se comportar e de se expressar, é desconsiderado/a no currículo escolar. Arroyo (2013) constata que os currículos e os livros didáticos são planejados como espaços de saberes, de conhecimentos e concepções, desarticulados da “concretude social e política”, e ainda afirma que são “descolados sobretudo dos sujeitos humanos” (ARROYO, 2013, p. 76), e que, muitas vezes, estes não são considerados como produtores de conhecimentos.

Nesse sentido, as práticas realizadas no contexto escolar, desde a metodologia adotada até o processo de avaliação, são pensadas para um/a aluno/a ideal, para um/a aluno/a desprovido/a de experiências sociais, culturais, políticas, e outras formas de vivenciar situações concretas da vida. Sendo assim, a "separação entre conhecimentos e experiência sociais leva a secundarizar, desprezar as experiências não apenas dos educandos e seus coletivos sociais, raciais, mas dos próprios educadores, docentes" (ARROYO, 2013, p. 77). Arroyo (2013) destaca que é importante a escola superar a visão de criança, de adolescente, do jovem, do homem e da mulher, "pelos preconceitos acumulados sobre os coletivos de origem à qual pertencem" (ARROYO, 2013, p. 56). Consideramos que essa questão pontuada pelo autor é fundamental para se ter uma Educação em Direitos Humanos, a qual seja livre de preconceitos e discriminações. As questões do preconceito e da discriminação são, muitas vezes, reforçadas no contexto escolar, gerando um ambiente que exclui o/a estudante em vez de acolhê-los/as nas suas diferenças.

Consideramos que a escola precisa ser um espaço em que os/as estudantes possam vivenciar diferentes experiências relacionadas aos Direitos Humanos, nesse sentido, McCowan (2015) destaca que "a experiência de viver num ambiente onde os direitos são respeitados é, em si, uma significativa fonte de aprendizagem dos direitos humanos [...]" (MACCOWAN, 2015, p. 41). Nessa perspectiva, as propostas desenvolvidas pelos/as professores/as deverão estar fundamentadas nos princípios de uma Educação em Direitos Humanos, sendo que o papel desses profissionais é fundamental nesse processo. Para McCowan (2015), é importante uma "pedagogia da participação", cujo caráter não é a transmissão do conhecimento, e, para isso, são necessárias mudanças de atitudes, de comportamentos diante da aprendizagem. Sendo que os "métodos participativos devem ser adotados principalmente porque incorporam o princípio da participação, que é por si só um direito humano" (MACCOWAN, 2015, p. 41).

A partir das discussões realizadas, compreendemos sobre a importância de uma educação intercultural, a qual tem com cerne a consideração do "outro" na prática pedagógica, bem como nas relações estabelecidas na escola. Candau (2013) apresenta várias questões que precisam ser pensadas quando se reflete sobre o currículo, que tem por base o multiculturalismo e uma Educação em Direitos Humanos. Dentre as questões apontadas pela autora, pode-se citar algumas que consideramos importantes de serem levadas em conta ao desenvolver os conteúdos

de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que essas discussões serão realizadas no próximo tópico.

5.2 O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Neste tópico o objetivo principal é aproximar Ciências Naturais, Direitos Humanos e Cidadania, conceitos centrais deste trabalho. Sendo assim, utilizaremos teóricos que tratam especificamente sobre o ensino de ciências (CHASSOT, 2000; SOARES; MAUER; KORTMANN, 2013; VIECHENESKI; CARLETTO, 2013; FABRI; SILVEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2013), mas também utilizaremos o documento Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a Base, 1º ao 9º ano, volume 2, Ciências da Natureza (CURITIBA, 2020) para fundamentar teoricamente sobre o ensino de Ciências Naturais, visto que a pesquisa-ação ocorreu com professoras atuantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, bem como o documento oficial Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), com o objetivo de ilustrar quais são as unidades temáticas que se apresentam nesse documento.

Chassot (2000) explica que a nossa responsabilidade maior no ensino de Ciências é procurar que nossos alunos e alunas se transformem, com ensino que fazemos, em homens e mulheres críticos (CHASSOT, 2000, p. 26). O autor considera a ciência como uma linguagem que facilita a leitura de mundo. Compreendemos que é importante que as crianças, desde os anos iniciais, possam ter acesso à linguagem científica para ter uma melhor compreensão sobre situações que fazem parte do seu dia a dia e que possam tomar decisões mais corretas no seu contexto social. O ensino de Ciências tem uma função importante “na vida das pessoas, pois traz aos alunos conhecimentos mínimos para garantir as necessidades humanas, bem como, saúde e questões ambientais. Quanto mais informado e atento aos problemas está o cidadão, mais sucesso ele terá nas tomadas de decisões” (SOARES; MAUER; KORTMANN, 2013, p. 51).

As autoras Viecheneski e Carletto (2013) destacam que:

> Cabe ressaltar que atitudes e valores se constroem desde cedo e quando a escola proporciona momentos para debates, questionamentos, reflexões, exposição e confronto de ideias, abre a oportunidade de ensinar valores essenciais ao exercício da cidadania, como respeito pelas diferentes ideias, tolerância, cooperação, respeito à diversidade, às regras combinadas em grupo, capacidade de se comunicar, de ouvir e esperar sua vez para se

> expressar, responsabilidade, senso crítico e inclusão social. (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013, p. 223).

O Currículo do Município de Curitiba (CURITIBA, 2020) também destaca sobre a importância de valores e atitudes no ensino de Ciências, porque possuem relação “com as reflexões que os estudantes podem fazer sobre as situações concretas da realidade” (CURITIBA, 2020, p. 17). Também esse documento salienta que se deve “incentivar as atitudes de curiosidade, de persistência na busca e compreensão das informações, de preservação do ambiente e de sua apreciação estética, além da valorização e do respeito às diversidades, à individualidade e à coletividade (CURITIBA, 2020, p. 17), indo ao encontro de uma EDH.

Portanto, consideramos que o ensino de Ciências Naturais não pode ficar restrito ao repasse de informações e ao preenchimento de questionários, mas precisa ser um momento em que os/as professores/as possam considerar as diversidades existentes na sala de aula, além de criar uma ambiente propício para as crianças se posicionarem, para questionarem, para observarem, para investigarem e para resolverem situações problemas, enfim, que seja um ensino baseado em experiências que tragam sentido para as crianças e construção de conhecimentos. Ensinar Ciências nesta etapa de ensino “é de suma importância, pois é nesse período que a criança constrói, aprimora e reconstrói conceitos sobre si mesma e sobre o mundo a sua volta, relacionando o que lhe é ensinado na escola ao que observa e aprende no seu cotidiano” (PORTO; PORTO, 2012, p.29).

O Currículo de Curitiba (CURITIBA, 2020) cita algumas propostas que podem ser realizadas no ensino de Ciências Naturais, as quais são:

> [...] a atividade experimental, as de observação direta e indireta, a construção de modelos, o uso das Tecnologias, as visitas a espaços não formais de ensino, como zoológico, jardim botânico e museus, bem como as atividades que se apropriam de produções culturais e o uso de outras linguagens, como obras de arte, músicas, dramatizações, poemas, literatura infantil, dentre outras. [...] a leitura e a escrita de textos científicos, a pesquisa em fontes diversas, as entrevistas, a comparação, o estabelecimento de relações entre fatos e ideias, a organização e representação de informações por meio de tabelas, desenhos, imagens, esquemas, gráficos, mapas, quadros, mapas conceituais e textos, o confronto entre suposições, a obtenção de dados por investigação e a proposição de soluções de problemas como modos de buscar, organizar e comunicar conhecimentos em sala de aula. (CURITIBA, 2020, p. 17).

A partir dessa citação, é possível compreender que há diversas práticas que podem ser planejadas pelos/as professores/as do ensino de Ciências Naturais no sentido do/a estudante compreender e construir conhecimentos relacionados à linguagem científica. Por isso, a importância do/a professor/a conhecer e entender os conteúdos do componente curricular Ciências Naturais e também relacionar esses conteúdos aos temas de Direitos Humanos e Cidadania.

Entendemos que objetivo desse ensino é que a criança ressignifique seus conhecimentos e amplie sua visão de mundo, e que possa tomar decisões no seu contexto social, buscando melhor qualidade de vida. Essa melhor qualidade de vida se refere às situações do dia a dia da criança, como, por exemplo, ter consciência sobre uma alimentação saudável, compreender sobre a importância da preservação da natureza, e assim podemos citar a separação do lixo de forma adequada; conhecer como seu corpo está estruturado e como esse deve ser respeitado e cuidado, compreender as diferenças individuais, sociais e culturais, e saber respeitar essas diferenças, etc. Questões que precisam ser compreendidas e que vão influenciar decisões futuras e desenvolver formas de se viver no contexto social. O Currículo de Curitiba (2020) destaca que:

> Ao estudar Ciências, os estudantes aprendem sobre si mesmos e a história biológica de sua espécie; a biodiversidade e a manutenção da vida no planeta; o mundo material e seus recursos naturais; as formas como o ser humano explora e transforma a natureza e por consequência o entendimento dos processos da construção da sociedade; sobre o Universo, o Sistema Solar e a Terra. (CURITIBA, 2020, p. 13).

Nesse sentido, consideramos que, nos anos iniciais, é importante que os/as estudantes, mediante a intervenção do/a professor/a, construam noções a respeito dos conceitos científicos, e comecem a perceber que existem diferentes explicações para determinados fatos e fenômenos da natureza (BONFIM, 2015, p.45). Também é importante que sejam discutidas questões relacionadas aos benefícios e malefícios da Ciência e da Tecnologia. Em relação a essa ideia, Fabri e Silveira (2013) explicam que:

> […] a Ciência e a Tecnologia trazem consequências para a sociedade e para o meio ambiente. O professor, juntamente com a sua turma, precisa abordar temas curriculares pertinentes, que fazem parte da vivência de seus alunos e, a partir daí, desenvolver um trabalho relacionando à Ciência e à Tecnologia, seus impactos, suas vantagens e desvantagens. (FABRI; SILVEIRA, 2013, p. 79).

Nesse sentido, quando o/a professor/a, por exemplo, irá desenvolver o conteúdo Água, em sala de aula, ele poderá discutir conceitos importantes como água no planeta, identificar a água nos seres vivos, no solo, no ar, nos oceanos, e em outros lugares; os diferentes estados da água no planeta; o ciclo da água, e etc. Também poderão ser discutidas questões voltadas à geração de energia, como as construções das usinas hidrelétricas, e o quanto essas construções podem ter consequências negativas para o ambiente no qual está sendo construída, tanto para as pessoas que ali vivem como, também, para os outros seres vivos que habitam a região. Assim, discute-se as vantagens dessas construções, no sentido de gerar a energia elétrica para as pessoas, mas também as desvantagens para o meio ambiente. Avaliamos que essas discussões são importantes quando se busca uma Educação em Direitos Humanos, porque é fundamental se ter um meio ambiente ecologicamente equilibrado, a fim de garantir que outros Direitos Humanos não sejam violados, como saúde, bem-estar, alimentação, trabalho, etc., compreendendo a indivisibilidade dos Direitos Humanos.

Fabri e Silveira (2013) ressaltam que há a necessidade de uma educação científica que:

> [...] prepare o aluno para conviver com o avanço científico e tecnológico, refletindo sobre os impactos, em condições de se posicionar de maneira consciente e responsável diante das situações que emergirem ao seu redor desde os anos iniciais até níveis superiores transformando os saberes do senso comum em conhecimentos mais elaborados. (FABRI; SILVEIRA, 2013, p. 79).

O Currículo de Curitiba (CURITIBA, 2020) também destaca sobre a importância do conhecimento científico para que os/as estudantes “compreendam a Natureza da Ciência e a influência dos avanços científicos e tecnológicos na sociedade; entendam as questões culturais, sociais, éticas e ambientais, associadas ao uso dos recursos naturais; e possam pensar e agir de modo informado perante os desafios da contemporaneidade (CURITIBA, 2020, p. 12).

Portanto, compreendemos ser fundamental contribuir para que os estudantes tenham:

> [...] formação crítica e reflexiva frente às decisões e discussões atuais que envolvem os conhecimentos científicos e tecnológicos, suas causas, consequências, interesses econômicos e políticos, tornou-se parte das funções que escola pode desempenhar já o início da educação fundamental. O ensino de ciências nesta etapa escolar pode contribuir com a inserção do aluno em uma atmosfera de compreensão da realidade que o rodeia a partir de uma perspectiva que favoreça a contextualização dos conhecimentos

> científicos, baseada na concepção de ciência como produção humana. (OJA; BASTOS, 2013, p. 5)

A EDH tem como foco promover a educação crítica e reflexiva para a mudança e transformação social. Sendo que seu objetivo principal é “a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário”, e que esse objetivo deverá ser o caminho para as instituições de ensino organizarem suas ações de Educação em Direitos Humanos “adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos” (BRASIL, 2012, p. 1).

Ponderamos, a partir desse objetivo central da Educação em Direitos Humanos, que os/as professores/as precisam compreender o que são Direitos Humanos, seus princípios e como estes se articulam com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Além disso, desenvolver práticas que promovam uma aprendizagem ativa por parte do/a estudante, levando em conta as diferentes possibilidades de estratégias metodológicas que podem ser planejadas para esta faixa etária. Partindo dessa premissa, consideramos que é fundamental que essas discussões na escola não ocorram apenas nas disciplinas das áreas sociais e humanas, mas também nas disciplinas relacionadas às Ciências da Natureza, como Ciências Naturais (nos anos iniciais do ensino fundamental), Física, Química e Biologia, porque compreendemos que é possível fazer a articulação dos conteúdos desses componentes curriculares com temáticas sociais. No ensino de Ciências, entendemos o diálogo como uma forma de possibilitar que o professor conheça sobre os conhecimentos que as crianças levam para a sala de aula, visando ressignificar esses conhecimentos e ampliá-los. Por isso, a escuta sensível ao que os/as estudantes falam é fundamental nesse processo.

Em relação a isso, Oliveira (2013) destaca que o/a professor/a precisa aprender a ouvir os/as estudantes e trocar com eles/as informações, e complementa que:

> [...] ouvir não é fácil para quem não foi acostumado a isso! Será necessário treino e exercício por parte desse professor para aprender a ouvir realmente a voz do aluno. Ouvir o aluno não se encerra na reprodução das respostas que o professor quer ouvir, mas na possibilidade de o aluno expressar sua própria voz e, por consequência, sua visão de mundo. (OLIVEIRA, 2013, p. 65).

Avaliamos ser fundamental, nas aulas de Ciências Naturais, a escuta sensível em relação às experiências que as crianças levam para sala de aula, ou seja, dar "valor as experiências do viver" (ARROYO, 2013, p. 253) das infâncias que fazem parte da escola. Arroyo (2013) destaca as diferentes vivências que as crianças poderão trazer nessas falas como as "vivências dos espaços físicos" onde vivem, como moradias, ruas, povoados, campo e outros; as "vivências de viver, sobreviver", como alimentação, trabalho da família, ou desemprego, os direitos que não são garantidos, como à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, etc.; as vivências relacionadas à família, como, por exemplo, os diferentes arranjos familiares; às "vivências de proteção, cuidados ou desproteção", como o abandono, maus tratos, etc. Essas vivências podem e, na nossa opinião, precisam fazer parte das aulas de Ciências, para que estas se tornem mais vivas, mais próximas das crianças, e uma das maneiras de compreender essas diferentes vivências e dar voz para as crianças, valorizando essas experiências que contribuem para a formação de sua identidade. O diálogo é a melhor forma de buscar e compreender essas vivências, e articulando estas aos conteúdos de Ciências Naturais, o que consideramos fundamental para uma educação voltada aos Direitos Humanos. Para Chassot (2000), há uma "necessidade de se buscar uma valorização dos saberes populares e uma conscientização do respeito que os mesmos merecem e de como estão inseridos nos distintos contextos sociais" (CHASSOT, 2000, p. 207).

Oliveira (2013) também explica que, nos anos inicias do ensino fundamental, o/a professor/a precisa organizar propostas que sejam problematizadoras, de modo que as crianças possam ser desafiadas a buscar soluções, a levantar e testar hipóteses, apresentar e discutir suas ideias às outras crianças e para o/a docente, bem como registrar por meio da linguagem escrita suas impressões relacionadas às experiências vividas.

Após essas colocações sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentaremos de forma sucinta as unidades temáticas que a BNCC (2017) apresenta para essa etapa da escolarização. A escolha em apresentar as unidades temáticas destacadas na BNCC ocorreu devido ao currículo de Curitiba, denominado "Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a Base, 1º ao 9º ano, volume 2, Ciências da Natureza Curitiba" (2020), ser baseado nesse documento oficial.

As aprendizagens relacionadas ao ensino de Ciências Naturais estão

dispostas em três unidades temáticas que irão se repetir durante o Ensino Fundamental, as quais são: *Matéria e Energia; Vida e Evolução; Terra e Universo*. No Quadro 12, a seguir, estão as unidades temáticas e uma síntese das ideias principais referentes às mesmas:

Quadro 12 – Unidades temáticas da BNCC (BRASIL, 2017) (Adaptação)

Unidade Temática	**Síntese**
Matéria e Energia	Nesta unidade, o objetivo é construir conhecimentos voltados sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia, e para isso o propósito é. contemplar o estudo de materiais e as suas mudanças, fontes e tipos de energia que são aproveitados na vida em geral.
Vida e Evolução	Nesta unidade, o propósito é estudar as questões voltadas aos seres vivos, incluindo os seres humanos, as características e necessidades. Objetiva-se compreender sobre a vida enquanto fenômeno natural e social, e os elementos imprescindíveis para a sua manutenção, bem como compreender os processos evolutivos que originam as diferentes formas de vida. Também se estudam as características dos ecossistemas, dando ênfase nas interações entre os seres vivos com outros seres vivos e também com elementos não vivos presentes no ambiente, dando destaque nas relações estabelecidas entre os seres humanos e com os demais seres vivos e não vivos do ambiente. Destaca-se a importância da biodiversidade e sua preservação e como é sua distribuição nos ecossistemas do Brasil.
Terra e Universo	O objetivo desta unidade é compreender as características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes. Também se sugere a ampliação voltada para a observação do céu, do planeta Terra, mais especificamente das zonas habitadas pelo ser humano e demais seres vivos, e também dos fenômenos celestes. Destaca-se que a construção dos conhecimentos voltados para a Terra e o céu, se deu a partir de diferentes culturas ao longo da história da humanidade, e por isso a importância de explorar esses conhecimentos, dando maior valor em relação as diferentes maneiras de conceber o mundo, como os saberes dos povos indígenas originários.

FONTE: A autora (2020).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, essas unidades deverão ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, e estão organizadas em um

conjunto de habilidades, sendo que o grau de complexidade deverá aumentar gradativamente no decorrer dos anos. Essas “habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção do conhecimento na ciência” (BRASIL, 2017, p. 330). Na BNCC (BRASIL, 2017), no componente curricular Ciências Naturais, estão dispostas as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que a BNCC sofreu várias críticas, sendo que uma dessas críticas se refere ao caráter normativo desse documento. Porque, no próprio documento da Base, fica explícito que o mesmo possui um “caráter **normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” [...] (BRASIL, 2017, p. 7, grifo nosso). A palavra “normativo” sugere uma ideia de autoridade, em relação aos conhecimentos que precisam ser desenvolvidos ao longo da educação básica. Nesse sentido, esse documento padroniza o ensino, não levando em conta as diferenças presentes em uma sociedade multicultural como a nossa, e não possibilitando o diálogo entre os saberes (PIOVANO, SOUZA, 2018).

Piovano e Souza (2018) destacam sobre a importância de “refletir sobre o currículo oficializado/documentado que é praticado em nossas escolas e que é pensado sob uma lógica globalizante, na qual todos os sujeitos, independentemente de seu contexto social, cultural, político e econômico são vistos como um todo” (PIOVANO; SOUZA, 2018, p. 74). As autoras destacam que:

> Essa política, transformada em documento curricular, provoca impactos nas salas de aula, nas práticas cotidianas, nos modos de pensar, fazer, viver a escola. Desloca para o centro, epistemologicamente, o que é considerado relevante ou não, ocorrendo, com isso, a inclusão de certos conhecimentos e a exclusão de outros. (PIOVANO; SOUZA, 2018, p. 75).

Além dessa crítica voltada para a questão dos conhecimentos selecionados para compor a BNCC, os quais não levam em conta as diferenças e diversidades existentes no país, há uma questão importante sobre a políticas educacionais, as quais são baseadas nos interesses da classe empresarial. Visto que os conteúdos dispostos nesse documento estão a serviço das competências, sendo o conhecimento

conceituado como “uma soma das habilidades necessárias para aplicá-lo, mais a atitude para refletir e utilizar as habilidades adequadamente. Isto é, trata-se de utilizar o conhecimento para encontrar novas formas de ação que permitam melhorar adaptação desses indivíduos aos interesses da classe empresarial” (MARSIGLIA *et. al.,* 2017, p.116). Outra questão pontuada pelos autores é que:

> [...] essa concepção de currículo presente na Base corresponde também à expectativa do desenvolvimento de uma certa “capacidade” que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados, que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro e que são o instrumento de implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização da ponta do sistema - redes municipais, escolas e professores -, pelo desempenho escolar, tirando a obrigação do Estado e estimulando, por meio da chamada “gestão democrática”, as parcerias com os agentes privados, ou mesmo a transferência de redes inteiras para a gestão das chamadas Organizações Sociais – OS. (MARSIGLIA et al., 2017, p. 119).

Nesse sentido, compreendemos que há várias discussões importante sobre a BNCC e que precisam ser pontuadas, já que estamos destacando neste trabalho um currículo voltado para o multiculturalismo, dando ênfase a uma educação intercultural, bem como entendemos que a sociedade capitalista e competitiva em que vivemos, caracterizada por um sistema neoliberal, gera cada vez mais desigualdades e exclusão social. Arroyo (2013) explica que as “políticas neoliberais dão ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação de seus territórios: as escolas, os currículos e a docência” (ARROYO, 2013, p. 25). Ainda complementa que: “nossa bandeira de luta desde os anos de 1980, educação como direito sai do discurso. Os termos direito, educação (quando ainda se usam) são reduzidos a termo como competências ou mostram quantificação dos resultados. Docência é reduzida a treinar nesses domínios” (ARROYO, 2013, p. 25). Sendo que a questão da competência é algo destacado na BNCC (2017).

Assim, os/as professores/as acabam assumindo uma postura de cumprir tarefas, e preparar os/as estudantes para que possam ter bons resultados nas avaliações externas. Candau (2016) faz uma reflexão sobre a política de avaliação presentes na nossa realidade educacional e explica:

> Nossa leitura dessa avalanche de testes padronizados e políticas de premiação [...] acaba concebendo o processo educacional basicamente como ensino de alguns conhecimentos específicos. Educar fica reduzido a ensinar. Ensinar a instruir. Instruir a preparar para ter êxito em testes padronizados.

> Esse processo termina reduzindo a educação a questões meramente operacionais. (CANDAU, 2016, p. 806).

Para que tenhamos uma prática educativa voltada para uma educação que considere os princípios de uma EDH, é necessário que docentes desvelem essas questões que permeiam as discussões sobre currículo e sua não neutralidade, e isso também precisa estar presente na formação inicial e continuada de professores/as. Nosso objetivo não é aprofundar essas discussões sobre a BNCC, mas, sim, pontuar algumas ideias que sustentam esse documento oficial, e que de uma forma ou outra, influenciam as práticas realizadas nas instituições escolares nas diferentes localidades brasileiras. O nosso propósito de apresentar essas críticas referentes à Base é destacar que este não é um documento neutro, e que há questões que precisam ser refletidas e debatidas no contexto educativo.

Para Candau (2016a), é necessário "reinventar a escola", para que ela consiga responder aos desafios da sociedade que estamos inseridos. Essa autora destaca que não acredita em padronização, "em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes" (CANDAU, 2016a, p. 807), e acredita:

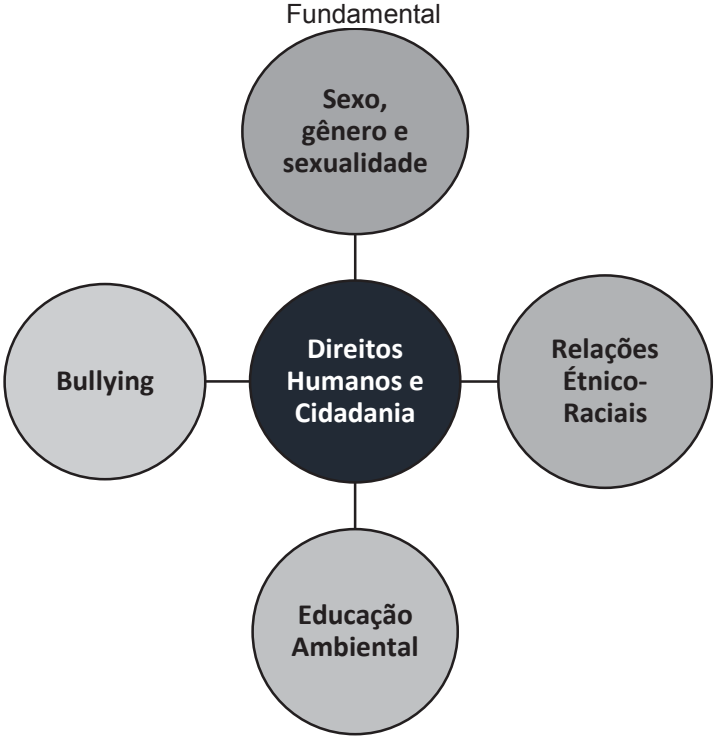
> [...] no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais "outros", mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes. (CANDAU, 2016a, p. 807).

Neste trabalho defendemos a possível e a viável articulação dos Direitos Humanos nas aulas de Ciências, a fim de contribuir para que os estudantes desenvolvam atitudes e valores fundamentais para se ter uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Não concebemos a escola enquanto salvadora de todos os males da sociedade, entretanto entendemos que ela tem um papel importante na formação humana dos agentes que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tanto professores/as, estudantes e famílias. Consideramos que as escolas podem ser espaços de participação, de valorização das diferentes vivências dos/as estudantes que fazem parte desse ambiente, no sentido de acolher e não segregar, porque devemos compreender que a "diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e

valorizadas" (CANDAU, 2016a, p. 809). E não reduzindo as diferenças culturais "a certas expressões, em que o que se faz é introduzir em determinados momentos, em geral eventos de caráter comemorativo, danças, músicas, comidas, de diversos grupos socioculturais considerados diferentes, sem maior preocupação de contextualização, problematização ou desnaturalização (CANDAU, 2016a, p. 817).

Entendemos que essas questões apontadas precisam ser consideradas no ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que, a partir dos objetos das unidades temáticas, que estão preconizadas na BNCC, é possível e viável desenvolver temas que se relacionam com os Direitos Humanos e Cidadania. Em nossa concepção, essas temáticas precisam ir ao encontro dos objetivos para uma Educação em Direitos Humanos definidos pelas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Esse documento define que uma das principais finalidades da defesa dos Direitos Humanos é a "construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a **garantia da dignidade humana**" (BRASIL, 2012, p. 503, grifo nosso). As Diretrizes explicam que uma Educação em Direitos Humanos tem como objetivo contribuir para que pessoas ou grupos sociais **reconheçam os seus direitos**, e que também sejam **capazes de exercê-los no contexto social**, bem como **respeitem os direitos dos outros**. Outro objetivo da EDH é desenvolver a sensibilidade voltada para as "questões interpessoais, **em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana**" (BRASIL, 2012, p. 503, grifo nosso). Partindo desse documento, que é um norteador para as ações voltadas aos Direitos Humanos nas instituições escolares e, também, das reflexões realizadas a partir da fundamentação teórica apresentada nesse trabalho de pesquisa, identificamos algumas temáticas que compreendemos como importantes para se buscar o entendimento sobre os direitos de todos e todas e também para desenvolver um olhar e uma escuta mais sensível para as questões da diferença, buscando, dessa forma, melhores e mais harmoniosas relações interpessoais. As temáticas que consideramos importantes de serem desenvolvidas nos anos iniciais no Ensino de Ciências Naturais e que fazem interface com Direitos Humanos e Cidadania, são: Relações étnico-raciais; Educação Ambiental; Sexo, sexualidade e gênero e *Bullying*, conforme o esquema a seguir:

Figura 1 – Temáticas relacionadas aos Direitos Humanos para os anos iniciais do Ensino Fundamental



FONTE: A autora (2020).

Compreendemos que a Educação em Direitos Humanos precisa considerar alguns aspectos, que em nossa concepção são fundamentais, como: o reconhecimento do indivíduo, enquanto portador de direitos; o respeito e reconhecimento do "outro", a formação para a vida e para a convivência, o respeito às diferenças sociais, culturais e econômicas, e o desenvolvimento de práticas inclusivas livres de preconceito, racismo e discriminação e a contribuição para um desenvolvimento sustentável, preservando a diversidade de vida no Planeta, e considerando que os "ambientes naturais são cruciais para o pleno desenvolvimento humano" (TIRIBA; PROFICE, 2014, p. 49). Contribuindo, dessa forma, para a formação para a cidadania ativa, a qual pode ser compreendida "como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos" (BRASIL, 2012, p. 505). Nesse mesmo sentido, Benevides (1994) explica que a cidadania ativa é aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para atribuir novos espaços de participação política (BENEVIDES, 1994, p. 09). Nessa perspectiva, Silva e Tavares (2011) explicam que, para se desenvolver uma formação para a cidadania e o fortalecimento da democracia, é importante uma Educação em Direitos Humanos. Porquanto, mediante "esta formação a população terá melhores condições de

enfrentar os problemas seculares e de evoluir na direção de uma sociedade participativa, ativa e consciente de seus direitos e deveres – uma sociedade realmente tolerante e democrática" (SILVA; TAVARES, 2011, p. 15). As autoras destacam que:

> Um trabalho de formação imbricado na cidadania deve priorizar as mudanças de valores, de atitudes, de posições, de comportamentos e de crenças em favor da prática da tolerância, da paz, e do respeito ao ser humano. Por meio desta compreensão percebemos que não é uma cidadania formal, distanciada do contexto sociopolítico, cultural e ético a que garante juridicamente os direitos, mas uma cidadania ativa, organizada de forma individual na sua prática e coletiva na sua afirmação. (SILVA; TAVARES, 2011, p. 15).

Consideramos que, nessa etapa de ensino, é possível articular os conteúdos de ciências com as temáticas: Relações étnico-raciais; Educação Ambiental; Sexo, sexualidade e gênero e *Bullying*. Para exemplificar essas possíveis articulações, selecionamos alguns *objetos de conhecimentos* definidos na BNCC (BRASIL, 2017) e propomos algumas sugestões para realizar essas relações. A partir dos objetos de conhecimento denominados "*Corpo humano* e *Respeito à diversidade*", é possível discutir temáticas relacionadas às *relações étnico-raciais* com o propósito de compreender sobre as diferentes culturas e suas influências para a construção do nosso país; buscar as origens culturais dos/as estudantes/as; identificar as diferentes manifestações culturais presentes na comunidade na qual a escola está inserida; reconhecer as características pessoais e físicas; discutir conceitos como preconceito, discriminação e racismo, etc.

Baseado nesses objetos de conhecimentos, o/a professor/a também poderá discutir questões sobre *Sexo, gênero e sexualidade*, desenvolvendo discussões voltadas para o respeito às diferentes manifestações da sexualidade e às discriminações existentes no contexto brasileiro em relação ao gênero, e isso poderá ser feito com dados estatísticos (tabelas, gráficos) que demonstrem que, ainda, no Brasil, as mulheres possuem salários inferiores em relação aos homens; a mulher na ciência; a violência em relação às mulheres; o empoderamento feminino, e outras. A temática *bullying* também poderá ser contextualizada na sala de aula, a partir desses objetos de conhecimento, como, por exemplo, o respeito às diferenças, às características pessoais, culturais, religiosas, etc., os motivos que geram o *bullying* no contexto escolar, destacar as características desse fenômeno, etc. Em relação aos objetos de conhecimento *"Nutrição do organismo e Hábitos alimentares",* é possível

articulá-los com questões relacionadas aos diferentes tipos de alimentos que são originários de diferentes culturas; entender como os hábitos alimentares são influenciados pela cultura em que pertencemos, como a forma de usar talheres, ou não os utilizar, de se comportar à mesa, o preparo dos alimentos, etc., dando ênfase às *Relações étnico-raciais*. A temática *Educação Ambiental* poderá estar presente quando o/a professor/a for desenvolver os objetos de conhecimentos *"Ciclo hidrológico, Consumo consciente e Reciclagem*", pois poderão ser discutidas questões sociais consideradas de urgência social como o lixo, o seu descarte correto, o lixo eletrônico, o consumo e como esse gera mais lixo no nosso contexto social, poluição das águas e a necessidade de sua preservação para a saúde das pessoas e de outros seres vivos, saneamento básico, enquanto direito, e outras discussões que se fizerem necessárias.

A partir dessas colocações e das discussões realizadas com base nos escritos de Moreira (2002); Moreira e Candau (2007), Candau (2008; 2013), Candau e Sacavino (2013); Arroyo (2013) e mediante o documento Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), propomos alguns eixos estruturantes que entendemos serem importantes de estarem presentes nas discussões voltadas para os Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses eixos são: *Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças sociais, culturais e econômicas; Reconhecer-se como cidadão (ã) de direitos e respeitar o direito do "outro"; Planejar e desenvolver práticas inclusivas; Valorizar a inter-relação entre seres humanos e ambientes naturais*.

O eixo *Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças* está atrelado a ideia discutida por Moreira e Candau (2007) e Candau (2013) sobre o "daltonismo cultural". Para esses autores, é necessário o reconhecimento das diferenças em relação ao gênero, à condição social, física, cultural e étnica na escola, as quais precisam ser problematizadas na sala de aula. Nesse sentido, é fundamental que haja a articulação da diferença e igualdade. Nessa perspectiva, é importante que, nesta etapa de ensino, haja momentos que sejam voltados para a sensibilização, no sentido de se colocar no lugar do outro e de perceber as diferenças que existem na escola. Consideramos que é importante destacar, nessa etapa de ensino, o respeito às diferenças, salientando sobre o respeito ao próximo e à tolerância. Entendemos que a tolerância tem um papel fundamental para as relações humanas serem mais harmônicas. Assim se pode

compreender que a “tolerância é a harmonia na diferença” (UNESCO, 1995, p. 11). Isso significa que:

> [...] a tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de pensamento, de consciência e de crença. (UNESCO, 1995, p. 11).

Portanto, sensibilizar os estudantes a reconhecer e respeitar as diferenças, nesta etapa de ensino, contribui para que estes repensem atitudes e comportamentos muitas vezes vivenciados nas próprias famílias ou em outras instituições nas quais fazem parte, principalmente na escola. Nesse sentido, é importante desenvolver a prática da tolerância, não é “tolerar a injustiça social, nem renunciar às próprias convicções, nem fazer concessões a respeito. A prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade” (UNESCO, 1995, p. 12).

No documento História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil (BRASIL, 2014) fica explícito que:

> Desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer a diferença como um trunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana. Desde muito cedo, podemos aprender e conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. É também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas. (BRASIL, 2014, p. 14).

Portanto, a sensibilização, o reconhecimento, e o desenvolvimento da tolerância e do respeito às diferenças pode se iniciar nas primeiras etapas da educação básica por meio de livros de literatura infantil, a partir de poemas, músicas, vídeos, teatros, os quais poderão ser bons disparadores para essas discussões. O trabalho pedagógico com os conteúdos de Ciências Naturais, como, por exemplo, a questão do corpo, de gênero, das diferentes manifestações da sexualidade, as diferenças pessoais, como físicas e culturais, são conteúdos importantes que se apresentam no componente curricular Ciências Naturais, os quais poderão ter como eixo estruturante a sensibilização, o reconhecimento, o respeito e a tolerância às diferenças. Porque desenvolver debates, discussões e reflexões, a partir desse eixo,

possibilita ampliar o conhecimento dos estudantes em relação à diferença e à identidade, questões importantes que devem estar presentes no currículo.

O eixo *reconhecer-se como cidadão (ã) de direitos e respeitar os direitos do "outro*" está atrelado à ideia de que é importante que, nas discussões sobre Direitos Humanos, a partir de conteúdos de Ciências Naturais, sejam discutidos sobre os direitos sociais, políticos, econômicos, culturais e civis. Desse modo, objetiva-se que as crianças tenham compreensão sobre esses direitos e que estabeleçam relações com questões mais amplas da sociedade. Também é importante que as discussões em sala de aula tenham como objetivo o reconhecimento do "outro", indo ao encontro do primeiro eixo discutido, que é perceber que todos os indivíduos possuem direitos, independentemente de sua etnia, condição econômica, social, cultural, gênero, etc., conforme previsto na Constituição Federal de 1988. No entanto, compreender a assimetria social também faz parte da educação, dando ênfase para uma formação política, no sentido de que todos têm direitos iguais, mas nem todos tem acesso a esses direitos, devido a vários fatores, como históricos, sociais, econômicos, políticos. Isso pode acontecer nos anos iniciais do Ensino Fundamental como, por exemplo, com dados estatísticos, os quais podem ser problematizados pelos professores/as para que as crianças possam constatar que os direitos são iguais de acordo com normas jurídicas, mas que isso no contexto real não acontece devido à várias questões. Para problematizar com os estudantes, pode-se levantar questões como por exemplo: "O que podemos fazer para diminuir a desigualdade salarial entre homens e mulheres no mundo do trabalho?" Ou dados estatísticos voltados para o direito à educação, demonstrando que ainda muitas pessoas não possuem acesso à educação, e que a maioria desses dados corresponde às pessoas negras. Fazer essas reflexões são importantes desde os anos inicias.[44] A partir desses dados, é possível fazer discussões ou debates sobre as questões étnico-raciais, fazendo uma articulação com a Lei 10.639/03, sendo que esta Lei altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Para um trabalho pedagógico voltado para os Direitos Humanos e Cidadania,

[44] No endereço eletrônico https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html, acesso em 04 out. 2019, há uma pesquisa constatando que a taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 7%, enquanto que para as mulheres foi de 6.6%. E que para as pessoas pretas ou pardas a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas, pois para pessoas negras a taxa foi de 9,1% e para pessoas brancas foi de 3,9%.

é fundamental que haja a articulação dos conceitos de preconceito, de discriminação e de racismo, contribuindo para que os estudantes entendam sobre a importância de ações inclusivas no contexto social e também na instituição escolar, indo ao encontro do terceiro eixo estruturante que é *planejar e desenvolver práticas inclusivas*. Consideramos que conceitos como preconceito, discriminação e racismo precisam ser problematizados nas salas de aula por meio de diversos recursos, como, por exemplo, tirinhas que podem possibilitar reflexões sobre preconceito e discriminação, teatro organizado pelas crianças e professor/a; livros de literatura infantil, etc. Nessa perspectiva, é importante que os/as estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de conteúdos de ciências naturais, possam compreender que preconceito é um pré-julgamento, tratando-se, portanto, "de uma opinião ou sentimento que adotamos irrefletidamente, sem fundamento ou razão" (BORGES; MEDEIROS; ADESKY, 2009, p. 53). Para esses autores, os preconceitos estão presentes no processo de socialização e é muito difícil erradicá-lo do pensamento. No entanto, compreendemos que na escola é importante que sejam desveladas as questões de preconceito, as quais, muitas vezes, geram conflitos e atitudes agressivas em relação aos outros.

Problematizar esses conceitos contribuem para que os estudantes tenham mais discernimento para identificar práticas preconceituosas e discriminatórias no contexto social, nas falas dos colegas e professores, e também nas produções culturais e mediáticas, como propagandas que depreciam a figura da mulher, músicas que apoiam o racismo, etc. Essas discussões contribuem para que seja valorizada a pessoa humana, destacando o respeito à dignidade humana, a qual "precisa estar presente nas relações, em todos os espaços e de maneira igual para todas as pessoas (LODI, 2003), pois a preservação da dignidade faz parte dos direitos humanos. Esse eixo busca também problematizar questões voltadas à violência, que está presente nos contextos escolares, como, por exemplo, o *Bullying,* que pode ser considerado como um tipo de violência escolar, de acordo com Candau (2013). Portanto, é fundamental que a escola seja um ambiente promotor de direitos humanos, a partir do "reconhecimento da necessidade de respeito às diferenças, garantindo a realização de **práticas democráticas e inclusivas**, livres de preconceitos, discriminações, violências, assédios e abusos sexuais, dentre outras formas de violação à dignidade humana" (BRASIL, 2012, p. 504).

Consideramos que o eixo planejar e desenvolver práticas inclusivas aproxima-

se de dois conceitos importantes que precisam estar presentes na educação básica que são o cuidar e o educar, pois o/a professor/a também precisa estar atento a estes conceitos nas escolas, e desenvolver ações inclusivas para que as crianças da etapa dos anos inicias possam vivenciar o que é um ambiente inclusivo, livre de preconceito, discriminação, racismo e violência; e que, portanto, seja, um ambiente acolhedor, propício para se alcançar os direitos de aprendizagem, no qual haja a valorização das diferenças, indo ao encontro do primeiro e segundo eixos discutidos. Compreendemos que esses eixos precisam fundamentar as discussões sobre Direitos Humanos no ensino de Ciências Naturais, contribuindo para uma formação ética, política e crítica como define as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

O eixo estruturante *valorizar a inter-relação entre seres humanos e ambientes naturais e a importância de um ambiente saudável* tem relação com o princípio "Sustentabilidade Socioambiental", discutido nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que destaca sobre o "incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações" (BRASIL, 2012, p. 503). Consideramos que este eixo também se articula com o que é definido na Constituição Federal de 1988 que preconiza que "o direito de um ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo as presentes e futuras gerações" (BRASIL, 1988). A partir das questões acima, compreende-se que o aspecto social não está desvinculado das questões ambientais. Nesse sentido, Tiriba e Profice (2014) destacam que o meio ambiente deixou de ser apenas o assunto de:

> […] cientistas e naturalistas e foi incorporado pelos movimentos sociais que, por sua vez, deram nova direção ao pensamento ambientalista, sobretudo na definição de prioridade de luta. Atualmente a desigualdade social é considerada com um dos mais graves problemas ambientais a serem enfrentados por pessoas, povos e nações. (TIRIBA; PROFICE, 2014, p. 57).

Portanto, é importante refletir sobre as questões voltadas às desigualdades socioeconômicas quando se trata de educação ambiental.

Nesse sentido, consideramos que os conteúdos desenvolvidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no componente curricular Ciências Naturais, podem

se articular com as questões voltadas aos valores sociais e humanos e ao respeito à diversidade de vida. Assim, é possível ao professor/a desenvolver práticas que aproximem as crianças da natureza, no sentido de as mesmas compreenderem a importância de se viver em harmonia com o meio natural e, sobretudo, que compreendam sobre a importância de se ter um ambiente saudável como um direito humano. Aproximar a criança da natureza significa fornecer condições para que essa se sensibilize em relação ao mundo vivo, poderá ser uma forma de contribuir para que as gerações futuras sejam mais comprometidas com os problemas ambientais. “Se as crianças não interagem com a natureza fica comprometida sua afinidade com ela, a atribuição de seu valor, seu apelo afetivo, sua condição de fonte de conhecimento” (TIRIBA; PROFICE, 2014, p. 65).

Nessa perspectiva, consideramos que os/as professores/as que atuam neste componente curricular promovam práticas que possibilitem a vivência e o contato da criança com a natureza, permitindo que a mesma tenha experiências com os elementos naturais como a água, a terra, o ar, por meio de organização de aulas-passeios em espaços verdes, a partir do planejamento da efetivação de hortas, jardins, por meio da observação de espaços naturais, etc. Também consideramos que questões relacionadas à Tecnologia, à Ciência, à Sociedade e ao Meio Ambiente sejam discutidas nas aulas de ciências, de maneira articuladas, como, por exemplo, o uso de agrotóxicos e suas consequências para a saúde das pessoas; o excesso de lixo no contexto social (origem, descarte inadequado, trabalho informal, consequências para a saúde e para o bem-estar, etc.); o uso intensivo dos recursos naturais e suas consequências para o direito à vida; etc. Ou seja, as consequências negativas e positivas da ciência e tecnologia, enquanto produções humanas (CHASSOT, 2000). Entendemos que esses eixos apresentados podem ser discutidos e desenvolvidos em formações continuadas de professores/as que atuam no ensino de Ciências Naturais, bem como na formação inicial de docentes que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que os mesmos reverberem nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Consideramos que as temáticas sexo, gênero e sexualidade; Relações étnico-raciais; Bullying e Educação Ambiental, que fazem interface com os Direitos Humanos, podem ser desenvolvidas a partir dos diferentes conteúdos de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que estas discussões precisam estar baseadas nos eixos estruturantes citados anteriormente. Consideramos também

que esses eixos não devem ser tratados de forma estanques, mas, sim, que se articulem uns com os outros, a partir das práticas realizadas na sala de aula no ensino de Ciências Naturais, bem como nas inter-relações estabelecidas na escola. Portanto, esses eixos dialogam entre si no sentido de contribuírem para a formação para a cidadania, como demonstrado no esquema a seguir:

Figura 2 – Eixos estruturantes relacionados aos Direitos Humanos



FONTE: A autora (2020).

De acordo com Oliveira e Queiroz (2016), a formação para a cidadania está atrelada à ideia de “desenvolvimento de valores sociais universalizáveis”, e, por isso, esses autores relacionam as áreas de Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos, e destacam que “para essa cidadania tão almejada, todas as demais áreas disciplinares devem buscar esse tipo de relação. A Educação em Direitos Humanos é transversal à Educação (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016, p. 69).

Corroborando com Oliveira e Queiroz (2016), consideramos que o trabalho pedagógico voltado para a Educação em Direitos Humanos e Cidadania precisa estar pautado na transversalidade, a qual pode ser compreendida como uma maneira de organizar o “trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integradores às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” (BRASIL, 2013, p. 29). A transversalidade é diferente da

interdisciplinaridade, mas as duas formas de organizar o currículo negam a concepção de conhecimento como algo estável e acabado. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), a transversalidade está relacionada à dimensão didático-pedagógica, enquanto que a interdisciplinaridade pode ser considerada uma "abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento" (BRASIL, 2013, p. 29).

No documento Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), fica explícito que a organização dos currículos da Educação Básica voltados para os conhecimentos referentes aos Direitos Humanos poderá acontecer das seguintes formas: por meio da *transversalidade*, a partir de temas voltados para os Direitos Humanos e desenvolvidos de forma interdisciplinar; também pode se organizar um *conteúdo específico* referente a uma disciplina específica do currículo; e de forma *mista*, que seria conciliar a transversalidade e a disciplinaridade.

A perspectiva que defendemos é o trabalho a partir da transversalidade, pois consideramos que é possível e viável articular os conhecimentos científicos com as temáticas sociais, as quais estão presentes na vida diária. A BNCC (BRASIL, 2017) destaca que é necessário incorporar nos currículos e também nas propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que estão presentes no contexto social em "escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora" (BRASIL, 2017, p. 19). Nesse sentido, o documento pontua vários temas que são respaldados legalmente, e que precisam ser desenvolvidos na Educação Básica, são eles: direitos das crianças e dos adolescentes, educação alimentar e nutricional, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, respeito ao idoso, educação ambiental, educação para o trânsito, saúde, educação para o consumo, diversidade cultural, educação financeira e fiscal, vida familiar e também *Educação em Direitos Humanos,* temática central discutida neste trabalho.

Em relação à transversalidade, podemos compreender que esta dimensão didático-pedagógica:

> [...] orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma

> integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas. (BRASIL, 2012, p. 29).

Também defendemos que, além dessas temáticas serem desenvolvidas de forma transversal, a partir dos conteúdos de Ciências Naturais, é fundamental que as relações estabelecidas no contexto escolar sejam baseadas no respeito e na percepção do "outro", na tolerância e, sobretudo, baseadas no cuidar e no educar, enquanto ações indissociáveis e complementares, as quais foram discutidas no tópico anterior. É importante ressaltar que as instituições escolares não são os únicos espaços voltados para educar as pessoas em Direitos Humanos, mas reafirmamos o que está explícito nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que estas instituições têm como "responsabilidade a promoção e legitimação dos seus princípios como norteadores dos laços sociais, éticos e políticos. Isso se faz mediante a formação de sujeitos de direitos, capazes de defender, promover e reivindicar novos direitos" (BRASIL, 2012, p. 503). Isso porque avaliamos que a educação é uma "das mediações fundamentais para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social" (BRASIL, 2012, p. 495). Dessa forma, a educação pode ser considerada como "um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação" (BRASIL, 2012, p. 495), questão discutida anteriormente.

Para que seja possível desenvolver as temáticas Relações Étnico-Raciais, Gênero, sexo e sexualidade e *Bullying,* no Ensino de Ciências Naturais, é importante que a metodologia utilizada não seja voltada para o repasse de informações, mas que o/a professor/a possa desenvolver na sala de aula momentos para a reflexão e o diálogo. O Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos (2007, p. 25) destaca que, para que se tenha uma Educação em Direitos Humanos voltada para a formação do sujeito de direitos, é necessário que haja "desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados" (BRASIL, 2007, p. 25). Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos destacam que a metodologia deverá ter como cerne a participação ativa dos/das estudantes, tendo como princípios que estes/estas são construtores de seus conhecimentos de forma

problematizadora, interativa, participativa e dialógica, portanto, dando ênfase para uma formação crítica, como sugere esse documento. Esse mesmo documento também apresenta algumas possibilidades para implementar essas metodologias, a saber:

> Construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes; • discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros; • trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las; • tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar; • trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora.(BRASIL, 2012, p. 527).

Consideramos que, nos anos inicias do ensino fundamental, é importante que o professor desenvolva diferentes estratégias para que os estudantes possam participar ativamente da construção do conhecimento voltado para as temáticas de Direitos Humanos e Cidadania. A partir do documento supracitado, podemos considerar que práticas com diferentes linguagens, como música, teatro, vídeos, movimento, literatura, artes visuais, etc., podem ser bons disparadores para problematizar questões voltadas às diferentes temáticas que fazem interface com os Direitos Humanos e Cidadania no ensino de Ciências Naturais.

Para que, no ensino de Ciências, o/a professor/a possa realizar essa relação com os conteúdos específicos desse componente curricular, com as temáticas voltadas para os Direitos Humanos, é necessário que os/as docentes compreendam sobre o que são Direitos Humanos e sua relação com a cidadania, e sobre a relação da Educação em Direitos Humanos para a formação de uma cultura da paz. Assim, consideramos importante que estes/as professores/as tenham formações específicas voltadas para problematizar questões relacionadas a este tema. O próprio documento Diretrizes Nacionais para uma Educação em Direitos Humanos pontua que um dos maiores obstáculos para que haja “a concretização da EDH nos sistemas de ensino é a inexistência, na formação dos/as profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH” (BRASIL, 2012, p. 507).

Nessa perspectiva, consideramos essencial que discussões voltadas para o tema Direitos Humanos e Cidadania sejam realizadas nos cursos de formação inicial de professores/as, e também nas formações continuadas para aqueles/as profissionais que já atuam na área da educação. Para que os/as professores/as ou futuros docentes possam ter a possibilidade de refletirem sobre seus conceitos, preconceitos, seus pensamentos, e sua forma de ver o mundo; os quais foram construídos no processo de socialização. Assim, essas discussões serão realizadas no próximo capítulo, que tem por objetivo discutir sobre o processo de socialização e a formação docente.

6 PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo tem como objetivos compreender sobre o processo de socialização para a formação docente, pois consideramos que as disposições construídas pelo agente ao longo de sua história, a partir do processo de socialização, irão influenciar a sua prática enquanto professor/a na sala de aula, bem como suas considerações sobre o que é uma Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Depreender sobre a formação continuada como algo importante para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as e também como espaços em que os/as docentes possam ter acesso as diferentes informações e conhecimentos voltados para questões relacionadas aos direitos humanos e temáticas afins, no sentido de refletirem sobres disposições construídas ao longo de sua história de vida.

6.1 SOCIALIZAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS: A CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS*

Considera-se que as ações realizadas pelos/as professores/as são baseadas em disposições construídas durante o processo de socialização, ou seja, ao longo da história do indivíduo, as quais, muitas vezes, determinarão as práticas dos/as professores/as no seu contexto social, bem como em sua ação docente. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a identidade do/a professor/a se constitui a partir da sua história e experiências que teve em sua trajetória de vida, portanto, em seu mundo social. Nesse sentido, a identidade pode ser compreendida como “um processo de construção do sujeito histórico situado” (PIMENTA, 2012, p.19). A partir dessa compreensão, discutiremos sobre a constituição do *habitus* no processo de socialização do agente, para entendermos sobre a importância desse conceito para as práticas realizadas pelos/as docentes no contexto escolar. Para isso, a fundamentação teórica estará baseada nos autores Bourdieu (2001, 2003, 2011, 2013), Setton (2002, 2016); Tardif (2014); Gimeno Sacristán (1999) e Pimenta (2012).

Bourdieu (2003) explica que o mundo social pode ser objeto de três formas de conhecimento teórico, os quais são: *Conhecimento Fenomenológico, Conhecimento Objetivista* e o *Conhecimento Praxiológico*, sendo esse último o defendido por ele. Para compreender sobre o conhecimento praxiológico, é importante definir os outros dois tipos de conhecimento.

O conhecimento fenomenológico explica “a familiaridade com o mundo circundante, percebido como natural, óbvio, *taken for granted*” (SAPIRO, 2017, p.126). Essa forma de conhecimento é privilegiada, nas ciências sociais, pelo interacionismo simbólico e pela etnometodologia. (SAPIRO, 2017).

O conhecimento objetivista é aquele que constrói conhecimentos objetivos, seria a estrutura de um campo que irá estruturar as práticas e representações das mesmas, e seria uma ruptura com o conhecimento primeiro (fenomenológico) (BOURDIEU, 2003).

O conhecimento praxiológico tem como objeto não somente as relações objetivas, mas, a relação dialética entre o conhecimento objetivista e o conhecimento fenomenológico. Seria, portanto, um:

> [...] processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que aprende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (BOURDIEU, 2003, p. 47).

Nessa perspectiva, as práticas e representações não são somente capturadas pelo lado de fora, mas ocorre um processo de interiorização, mediante o processo educacional, “sob formas de estruturas estruturantes das disposições para agir e perceber o mundo. Vê-se aqui, em ação o trabalho de construção do conceito de *habitus* para explicar o princípio gerador de práticas e das representações estruturadas” (SAPIRO, 2017, p.126). O *habitus* é produzido, portanto, por estruturas específicas de um tipo particular de meio, como as condições materiais de existência de uma determinada classe social. Bourdieu (2003) destaca que o agente constrói disposições, as quais são construídas ao longo da história, e que essas disposições, propensões e concepções presentes no agente podem ser definidas como *habitus,* que são:

> [...] disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador de práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência de regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessários para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 2003, p. 61).

As disposições podem ser compreendidas como um sistema de propensões e escolhas que fazemos no contexto social em que estamos inseridos. Essas disposições são geradas a partir de estruturas estruturadas, que são condicionantes sociais, que estão presentes na sociedade e que está fora do agente. A estrutura estruturante é como algo que se desenvolve para fora, ou seja, algo que interfere no *habitus* do indivíduo. Hey (2017) explica que "como máquinas cognitivas, os agentes não são simplesmente o efeito de uma estrutura, pois estão engendrados na construção de um espaço amalgamado resultante de percepções e ações anteriores" (HEY, 2017, p. 191).

Para Wacquant (2017), o *habitus* pode ser compreendido como uma noção mediadora que contribui para:

> [...] romper com a dualidade do senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar "a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade", ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente. (WACQUANT, 2017, p. 214).

Portanto, o *habitus* é constituído a partir do processo de socialização, podendo essa ser compreendida, de acordo com Berger e Luckmann (2014, p. 169), como a introdução do indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade, ou de uma parte dela. Para esses autores, há a socialização primária a qual ocorre no seio familiar, e depois nos diferentes contextos sociais que o agente irá se relacionar, como, por exemplo, a escola. Sendo assim,

> [...] o processo de socialização, tem a vantagem de agregar as noções anteriores a uma série de outras ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes. As quais adquiridas de maneira homeopática, na família, na escola, na religião, no trabalho ou em grupos de amigos, quer se queira ou não, acabam participando na construção dos seres e das realidades sociais. (SETTON, 2016, p. 16).

Em relação ao processo de socialização, Setton (2002a, p.67) ainda explica que, na sociedade contemporânea, há diferentes instâncias socializadoras, dando origem a "um campo de socialização híbrido e diversificado", constituindo, dessa forma, um novo sujeito social, a partir de uma nova configuração que contribui para a construção de um *habitus.* Nessa perspectiva, a construção do *habitus* do agente não se dá apenas a partir dos processos de socialização primária, que seria a família, e a

escola (socialização secundária), mas a partir de outras influências, por exemplo, a mídia nesse processo de construção. E complementa que, “para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações” (SETTON, 2002b, p. 109). Assim, o processo de socialização, de acordo com essa autora, pode ser definido “um espaço plural de múltiplas relações sociais” (SETTON, 2002b, p. 109).

Partindo da ideia de *habitus,* e como este se constitui a partir do processo de socialização, considera-se que este é o princípio gerador das práticas, pois as disposições podem ser compreendidas como um sistema de escolhas que o indivíduo faz no contexto em que está inserido. Para Setton (2016), *habitus* é um conceito que precisa ser “circunstanciado historicamente, definição que expressa a mediação indivíduo sociedade, é princípio explicativo das práticas e das representações de indivíduos em conjunturas específicas e particulares” (SETTON, 2016, p. 53). A autora explica que o *habitus* pode ser compreendido como:

> [...] mediação que se constrói processualmente, em muitos momentos da trajetória dos sujeitos, conjunto de experiências acumuladas e interiorizadas, incorporadas, assim sendo, passíveis de se sedimentarem e se realizarem como respostas aos momentos de necessidade. Sendo espontâneos nas ocasiões de tranquilidade identidária ou repensados, em momentos de crise e conflito, os *habitus* não precisam ser coerentes e homogêneos para se constituírem enquanto tal (SETTON, 2016, p. 53).

Nessa perspectiva, o agente não é passivo no processo de socialização, ele pode ser considerado como reflexivo de sua história e, portanto, “não é uma simples reprodução mecânica dos condicionantes iniciais” (BOURDIEU, 2013, p. 91). Bourdieu (2011) considera que o *habitus* irá gerar as práticas dos agentes, e explica:

> [...] o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entro o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (BOURDIEU, 2011, p. 22).

Nesse sentido, cada classe em particular é condicionada a partir de condições específicas de existência e essas condições irão construir o *habitus*, que seria o

“sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores das práticas e de representações [...]” (BOURDIEU, 2013, p. 87). De acordo com esse autor, além das diferenças concretas que são evidentes, há também as diferenças simbólicas. Wacquant (2007) explica que há dois princípios do *habitu*s, a saber: a sociação e a individuação. A sociação consiste nas categorias de juízo e ação, advinda da sociedade, e são partilhados por todos os indivíduos que foram submetidos às mesmas condições sociais consideradas similares, como, por exemplo, *habitus* masculino, *habitus* feminino, *habitus* nacional, etc. E a individuação que significa que o agente terá sua trajetória específica e uma localização singular no mundo social o que colabora para que o indivíduo internalize uma “combinação incomparável de esquemas” (WACQUANT, 2007, p. 68).

Bourdieu destaca sobre as práticas culturais, as quais são determinadas em grande parte pelas trajetórias educativas e socializadoras dos grupos. Assim, “o gosto cultural, as disposições éticas e estéticas dos segmentos dominantes são produto de um processo educativo, ambientado na família e na escola e não fruto de uma sensibilidade inata dos agentes sociais” (SETTON, 2016, p. 67). As práticas culturais podem ser compreendidas como toda forma de “comportamento cotidiano, toda ação que faz parte da rotina dos indivíduos ou dos grupos, toda prática que, compondo do dia a dia de cada um, explicita um modo de ser e fazer dos agrupamentos humanos” (SETTON, 2016, p. 59). Como, por exemplo, as formas de alimentar-se, de vestir-se, de realizar escolhas referentes ao lazer ou turismo, opções voltadas para livros, artes, etc. Sendo que essas escolhas não são neutras, mas sim resultado de uma história social, do processo de socialização específica que irá confirmar o pertencimento a uma determinada classe social. Nesse sentido,

> [...] a cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição de correspondência e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. (BOURDIEU, 2011, p. 21).

Assim, no campo social há diferentes classe sociais, as quais possuem diferentes tipos de capital, gerando, portanto, diferentes estilos de vida.

Setton (2016) explica que a estrutura social pode ser considerada como um sistema hierarquizado de poder e privilégios. Sendo que o poder e o privilégio são

determinados pelas relações materiais e econômicas e, também, pelas relações simbólicas e/ou culturais entre os indivíduos. Partindo dessa visão, a posição que o grupo ou o indivíduo se encontra será “determinada pelo volume e composição de um ou mais capitais[45] adquiridos e ou incorporados ao longo das suas trajetórias sociais” (SETTON, 2016, p. 61). A autora também destaca que a manutenção da ordem social vigente, injusta e hierarquizada, é proveniente não apenas da má distribuição, mas também da forma como ocorre o processo de “transmissão desses poderes e recursos distintos. Nesse sentido, chama-se a atenção para as diferentes condições materiais e simbólicas de socialização dos grupos, destacando duas instâncias educativas fundamentais nesse processo, a família e a escola” (SETTON, 2016, p. 62). Em relação à família, Bourdieu (2011) destaca que a mesma “tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais” (BOURDIEU, 2011, p, 131).

Nessa perspectiva, se pode considerar que a família, enquanto primeira instância socializadora, e a escola, são espaços que produzem valores morais e identitários, gerando, dessa maneira, um “*modus operandi* de pensamento além de um sistema de disposições que orientaria as escolhas de uma variedade infinita de práticas de cultura e seus diferentes estilos” (SETTON, 2016, p. 63). Assim para Setton (2016), o *habitus* é um conceito que possibilita conciliar a oposição entre a “realidade exterior e as realidades individuais, seria, portanto, a troca constante entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades” (SETTON, 2016, p. 63). Como já exposto anteriormente, Setton (2016) afirma que, no contexto contemporâneo, o indivíduo sofre influências de distintas instâncias socializadoras, sendo o *habitus* resultado de um “processo simultâneo e sucessivo de pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes” (SETTON, 2016, p. 64).

A partir do conceito de *habitus*, descrito por Bourdieu e Setton, o agente formará diferentes formas de ver o mundo, crenças, atitudes, maneiras de se relacionar com o outro e de se comportar diante de diversas situações do contexto

[45] Capital econômico pode ser compreendido como a renda, salários, imóveis; o capital cultural seriam os saberes e conhecimentos reconhecidos pelos diplomas e títulos; o capital social seriam as relações sociais que podem ser convertidas em capital, “relações que podem ser capitalizadas; capital simbólico que de forma comum é chamado de prestigio ou honra. (SETTON, 2016, p. 61).

social. Essas formas de ver o mundo, de se comportar diante de diferentes situações, formas de falar e de pensar, são influenciadas pelas diferentes instâncias socializadoras, sendo elas a família, a escola, a igreja, as associações de bairro, clubes e a própria mídia, que transmite informações relacionadas aos padrões de vida, aos conceitos estéticos, ao que é certo e o errado, ao que é belo ou feio, etc. Consideramos, diante disso, que essas disposições poderão estar baseadas, muitas vezes, em uma educação contrária aos valores sociais e humanos indispensáveis para se viver e se criar uma cultura em Direitos Humanos e Cidadania.

Partindo dessa premissa, consideramos que essas disposições irão influenciar as ações do/a professor/a na sala de aula, bem como suas considerações sobre o que é uma Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Penna (2012, p. 201) destaca que as práticas realizadas pelos/as docentes são influenciadas por disposições adquiridas pelo processo de socialização familiar, e que conhecer esse *habitus* familiar contribui para entender as "razões práticas presentes nas ações das professoras, uma vez que o *habitus* adquirido no âmbito familiar funciona como esquema classificatório e princípio de construção do mundo". E, ainda, conclui que "a origem social das professoras é relevante para a compreensão de disposições presentes no *habitus* familiar, uma vez que essas aprendizagens dizem respeito às condições de vida e aos valores e aspirações a elas vinculados". Para Sarmento (2009), "as experiências realizadas ao longo da vida, em contextos mais ou menos formais, são referenciadas como tendo uma relevância fundamental, que na opção pela via profissional de professor, quer na seleção de atitudes pedagógicas [...]". (SARMENTO, 2009, p. 316).

Nessa mesma direção, Tardif (2014) pontua que os/as professores/as são formados por diferentes saberes, sendo esses construídos a partir das diferentes experiências que possuem no seu mundo social, e que, portanto, esses saberes docentes são plurais, formados a partir dos saberes originados da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes profissionais referem-se aos conhecimentos adquiridos nas instituições de formação de professores/as, pois é na formação inicial que os/as docentes terão contato com as ciências da educação, sendo que a prática docente é objeto de estudo das ciências da educação e também mobiliza diversos saberes, que são chamados de pedagógicos. Os saberes disciplinares tratam-se dos diferentes campos do conhecimento, são os diversos saberes que se apresentam na sociedade,

como literatura, matemática, história, etc. Os saberes curriculares são adquiridos pelos/as professores/as ao longo de sua carreira, na relação direta com programas escolares que estes/as necessitam conhecer, aprender e aplicar em sua prática pedagógica. O autor também destaca os saberes experienciais, que são aqueles adquiridos pela experiência prática do/a professor/a, os quais são desenvolvidos na interação que o/a docente faz no seu cotidiano escolar, no trabalho coletivo. Esses conhecimentos são agregados às experiências individuais "sob a forma de *habitus* e de "habilidades de saber-fazer e de saber-ser." (TARDIF, 2014, p.39). De acordo com Tardif (2014), esses saberes constituem a prática pedagógica do/a docente. Gimeno Sacristán (2017) destaca que esse saber-fazer pode ser definido também como esquemas práticos, constituídos ao longo do processo de socialização do/a professor/a, em sua relação com a escola, outros/as professores/as, documentos oficiais, e etc.

Pimenta (2012) explica que, quando o/a estudante inicia a formação inicial num curso de licenciatura, ele/a já possui saberes de sua experiência enquanto aluno/a e, por isso, por meio dessa experiência consegue pontuar quais foram os bons/as professores/as, quais desses/as docentes sabiam bem o conteúdo, mas não sabiam ensinar; e aqueles/as que de alguma forma contribuíram para sua formação humana. Também há os/as alunos que trabalham na docência e isso irá influenciar suas disposições.

Sendo assim, considera-se que as ações realizadas pelos/as professores/as são baseadas em disposições já construídas ao longo do processo de socialização docente. Essas disposições construídas ao longo da história do indivíduo determinarão as ações dos/as professores/as na sua vida social e na sua atuação enquanto docente. Para Gimeno Sacristán (1999, p. 72), "o que fazemos depende do legado de outros e do que cada um realizou até esse momento; agimos de acordo com as marcas de nossa biografia e das ações dos outros" (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 72). E complementa que "a prática que pode ser observada no desenvolvimento da educação é prática incorporada em esquemas pessoais, que têm uma história e nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais (soma e produto coletivo), que também possuem sua trajetória" (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.72).

A partir dessas colocações e sobre como as atitudes pedagógicas dos/as professores/as podem ser influenciadas pelas disposições construídas ao longo de

sua história, consideramos importante que os/as mesmos/as reflitam sobre essas disposições, e, diante disso, avaliamos que os momentos de formação, tanto inicial quanto continuada, podem ser espaços para essas reflexões sobre a ação educativa. Pimenta (2012) pontua que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (PIMENTA, 2012, p. 28). Corroborando, Candau (2013, p. 81) destaca que a formação continuada de professores/as poderá “representar uma possibilidade real de reconhecer, identificar e submeter à reflexão crítica” em relação aos modelos de educação vivenciados pelos professores quando eram alunos/as.

Avaliamos que os cursos de formação continuada podem ser gatilhos para a mudança desse *habitus*, o qual é, muitas vezes, influenciado por questões voltadas para o preconceito, para a não aceitação do outro, para a intolerância, enfim, questões que irão, de uma forma ou de outra, influenciar os discursos, as ações dos/as professores/as no contexto escolar, e principalmente a sua relação com os conteúdos e sua prática em sala de aula.

De acordo com Bourdieu (2003), o *habitus* poderá ser modificado ao longo do tempo, a partir das relações estabelecidas entre o agente e seu contexto social. Em relação a isso, Penna (2012) destaca que “ajustes ou alterações ocorrem no *habitus* ao longo da experiência e de diferentes percursos sociais”, assim como Gimeno Sacristán (1999), que não nega autonomia dos agentes no momento da ação, e complementa:

> A reprodução existe, evidentemente, e não é negativa em si mesma – depende daquilo que seja reproduzido e em quem – mas existem margem para a ação livre e transformadora dos indivíduos e dos grupos; não só na forma de resistência e de subversão camuflada ou de margens na intimidade da ação de cada um. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 75).

Do mesmo modo, consideramos que a formação continuada pode ser um espaço de socialização, no qual professores/as possuem a oportunidade de terem diferentes informações e conhecimentos voltados para questões relacionadas aos Direitos Humanos e temáticas afins, no sentido de refletirem sobres disposições já construídas ao longo de sua história de vida. No entanto, acreditamos que a formação continuada deve ter como intuito o desenvolvimento profissional do/a professor/a, temática que será discutida no próximo tópico.

6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Marcelo Garcia (1999) explica que formação de professores/as pode ser compreendida como um processo. Processo, porque é algo que precisa acontecer de forma intencional, e para isso é necessário que seja algo sistemático e organizado. A formação de professores/as refere-se tanto para os que estão a estudar para serem docentes, como para aqueles/as professores/as que já atuam nesta profissão, o conceito é o mesmo, o que mudará serão os conteúdos e a metodologia dessa formação. A formação poderá acontecer de forma individual, quando este/a docente realiza, por exemplo, um curso à distância, ou poderá acontecer em um grupo de professores. Sendo esta última forma, a que Marcelo Garcia (1999) considera ter maior potencialidade para mudanças e, portanto, mais interessante, já que esta formação poderá consistir no desenvolvimento profissional centrado nos interesses e necessidades dos/as professores/as envolvidos nesse processo. A formação de professores/as tem como meta levar a uma aquisição de conhecimento, que seria para os/as professores/as em formação, ou em aperfeiçoamento da competência profissional para aqueles que já exercem a docência. Assim, para Marcelo Garcia (1999, p. 26), a formação de professores/as pode ser compreendida da seguinte forma:

> [...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A partir dessa citação, compreendemos que a formação do/a professor/a tem como foco a melhoria da qualidade da educação para benefício do/a estudante, a partir da aprendizagem do/a professor/a para a aquisição de competências, conhecimentos e disposições (MARCELO GARCIA, 1999). Neste trabalho, o cerne é a formação continuada dos/as professores/as, considerando esta como fundamental para a aprendizagens de disposições indispensáveis para se ter um olhar crítico para questões relacionadas aos Direitos Humanos e Cidadania.

No artigo 16 do documento Resolução nº 2 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada (BRASIL, 2015), está definido que a formação continuada abarca "dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, e também o repensar do processo pedagógico, dos saberes, dos valores" (BRASIL, 2015, p. 13). A formação continuada envolve reuniões pedagógicas, grupos de estudos, cursos de extensão, programas e ações, "além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente" (BRASIL, 2015, p. 13). Também é destacado nesse documento que a formação continuada advém de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério. Em relação ao termo desenvolvimento profissional[46], Marcelo Garcia (1999) destaca que este termo é utilizado devido compreender que o conceito "desenvolvimento" tem um sentido voltado para a ideia de evolução e de continuidade, superando "a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores" (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137). Este autor também destaca que, por outro lado, esse conceito "desenvolvimento profissional dos professores" enfoca uma formação de professores/as que considere e:

> [...] valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

Marcelo Garcia (1999) explica que o desenvolvimento profissional dos/as professores/as é como uma "encruzilhada de caminhos", como algo que irá ligar as práticas educativas, pedagógicas, escolares e o ensino. Para fundamentar essa concepção, o autor define quatro áreas da didática e suas relações com o desenvolvimento profissional: *a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores*.

[46] Para Soares e Cunha (2010, p.35), o "desenvolvimento profissional se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos professores em exercício, entendidos como profissionais da docência. Envolve uma perspectiva institucional e uma perspectiva pessoal do professor".

Em relação à escola, a qual é considerada pelo autor como unidade básica de mudança e formação, Marcelo Garcia (1999) argumenta que o desenvolvimento do/a professor/a não ocorre de forma isolada e descontextualizada. Ou seja, é necessário que as propostas voltadas para o desenvolvimento profissional estejam atreladas ao contexto escolar. Nesse sentido, há uma relação inseparável entre desenvolvimento da escola e o desenvolvimento do/a professor/a. Hobold (2018) explica que:

> As diferentes funções e situações que circunscrevem a escola, tais como a equipe diretiva, a forma de organização e de funcionamento da escola, concepções e ideologias pedagógicas, considerando os processos de avaliação e a compreensão sobre a função do currículo, os diferentes integrantes da comunidade, forma de gestão e de elaboração e implementação do projeto político pedagógico consolidam e definem a influência da escola no desenvolvimento profissional dos professores. (HOBOLD, 2018, p. 428).

Gimeno Sacristán (2017) destaca que a socialização profissional causada pelos/as colegas na escola é meio de disseminar as atitudes e crenças sobre o currículo, sobre o próprio conhecimento, sobre o processo de avaliação, sobre as formas de se comportar diante dos/as estudantes, etc. Sendo assim, “boa parte do que são os professores como tais, quanto ao seu pensamento e a seu comportamento, se explica por mediações de socialização profissional” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 194).

A relação entre o currículo, a inovação curricular e o desenvolvimento profissional docente é definida pelas “concepções de currículo, inovação curricular e pelo papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular que este assume na prática habitual” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 142). Nessa perspectiva, quando o/a professor/a é envolvido em discussões referentes ao currículo, como a organização de propostas, de práticas pedagógicas, de materiais didáticos; a partir de um clima de investigação, análise e reflexão em um trabalho coletivo na escola, isso poderá gerar o desenvolvimento profissional do/a professor/a. Para Gimeno Sacristán (2017), o currículo é uma forma de formação profissional para os/as docentes, e as maneiras que o/a professor/a se organiza para planejá-lo e também torná-lo prática, pode ser considerado um fator importante para o desenvolvimento da profissionalização docente.

A terceira área discutida por Marcelo Garcia (1999) refere-se ao ensino, enquanto atividade do/a professor/a. Nessa área, o autor pontua que o ensino por

muito tempo foi centrado numa visão tradicional, na qual o/a professor/a era visto como o transmissor do conhecimento, e essa visão pouco contribuía para que o mesmo refletisse sobre suas ações, em um sentido de aprimoramento de sua prática pedagógica. Esse modelo de ensino influenciou por muito tempo a organização e a estrutura dos cursos de formação docente. Dessa forma, o desenvolvimento profissional dos/as professores/as ficava mais reduzido ao caráter de aperfeiçoamento de ensino dos/a docentes, do que um espaço para refletir sobre a prática e aprimorá-la. Assim, "a formação dos professores considerou durante muito tempo a aula, e tudo o que nela acontece, como o único indicador válido para promover ações de formação para os professores" (MARCELO GARCIA, 1999, p. 143). Sendo o paradigma processo-produto fundamental nesse tipo de desenvolvimento profissional, como cita Marcelo Garcia (1999):

> A investigação processo-produto assume uma concepção de ensino como ciência aplicada e dos professores como técnicos que tem de dominar competências básicas que os tornam capazes de exercer tal atividade. Neste caso, o desenvolvimento profissional desempenhou papel de intermediário e tradutor dos resultados das investigações para os professores. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144).

Nessa forma de ver os professores como apenas técnicos, que têm que possuir determinadas competências técnicas, o/a formador/a assume o papel do/a detentor/a dos conhecimentos, dando origem às formações voltadas à transmissão de conteúdo, e o/a professor/a apenas o/a receptor/a das informações repassadas.

Com os novos entendimentos sobre o ensino, e como este deveria ser visto e concebido no interior da escola, a partir de diferentes estudos sobre a educação, ampliou-se o olhar em relação a esse processo, surgindo uma nova reformulação do conteúdo e das estratégias do desenvolvimento profissional. Para Marcelo Garcia (1999), a mudança mais significativa foi a "substituição da ideia do ensino como ciência aplicada pela de ensino como atividade prática e deliberativa, com uma clara componente ética" (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144). Assim, para o autor, o desenvolvimento profissional passa a ser entendido como "um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência" (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144).

Nessa perspectiva, os/a formadores/as passam de peritos/as para colaboradores/as no processo formativo.

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2010) destaca que os cursos de formação não deveriam ficar restritos à teoria explicativa sobre a questão ou na superficialidade, mas, sim, “realizar simulações, demonstrações, para depois ir para a prática real e desenvolver sessões de retorno dos professores e discussões em que se analise a concretização da prática nas diversas situações problemáticas e possam observar as diversas complexidades que forem surgindo” (IMBERNÓN, 2010, p. 37). Esse mesmo autor ressalta que se os cursos tiverem um caráter apenas explicativo, sem gerar processos de reflexão e mudança na prática, estes poderão ser considerados inúteis para a formação do/a professor/a. Outra questão pontuada é em relação à teoria que é discutida nos cursos de formação continuada que, muitas vezes, é descontextualizada, ou seja, “distante dos problemas práticos da escola, e baseada no professor ideal, que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe” (IMBERNÓN, 2010, p. 40). Imbernón (2010) pontua que seria importante criar uma nova “cultura formadora”, que produza novos processos na teoria e na prática da formação de professores, tendo como base novas metodologias.

O último aspecto destacado por Marcelo Garcia (1999) refere-se à profissionalidade dos/as professores/as, que seria o próprio/a professor/a, enquanto pessoa, como profissional, como alguém que aprende. Hobold (2018) destaca que, a partir desse aspecto, denota-se que há “a tônica central na pessoa do professor, considerando sua profissionalidade e sua constituição identitária, ou seja, os estudos e as pesquisas que dirigem o foco para as práticas, os saberes, os fazeres e a constituição da identidade do professor” (HOBOLD, 2018, p. 430). O desenvolvimento profissional do/a professor/a também está atrelado às suas condições de trabalho, com a possibilidade de mais autonomia e capacidade de agir de forma mais ativa, tanto de forma individual como coletiva (MARCELO GARCIA, 1999).

Para Imbernón (2010), a profissão docente se desenvolve a partir de diversos fatores, dentre eles, estão o salário, a forma de trabalho nas instituições de ensino, a organização hierárquica, a demanda de mercado, a carreira docente, etc., e, é claro, mediante a formação inicial e permanente que o indivíduo realiza ao longo de sua vida profissional. Em suma, consideramos que essas quatro áreas, citadas anteriormente, a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os/as professores/as, são importantes para a aprendizagem do/a professor/a, por conseguinte, para o desenvolvimento

profissional do/a mesmo/a. Esta pesquisa destaca a formação continuada como um espaço importante de socialização, bem como para o desenvolvimento profissional do/a professor/a.

A necessidade de o/a professor/a realizar formações continuadas surge também pelas mudanças do contexto social, os quais afetam a escola. Pois a escola, enquanto instituição, é construída socialmente, e sofre influências de vários aspectos da sociedade. Nessa perspectiva, Schmidt e Garcia (2008) apontam que "a escola é um resultado de determinada ação social que pode ser de dominação e conflito e, também, como um lugar de ações e relações" (SCHIMIDT; GARCIA, 2008, p. 42). Assim, a escola não pode ser vista apenas como um espaço que reproduz as relações,

> [...] mas também de criação, de produção de si própria, porque entende que esta capacidade de se auto definir e, portanto, de se transformar, da mesma forma que a sociedade humana dispõe de uma capacidade simbólica, graças à qual se constroem e se produzem seus sentidos, bem como seu sistema de orientação das condutas. (SCHIMIDT; GARCIA, 2008, p. 42).

Defendemos que, para compreender o mundo social e intervir sobre ele, e não simplesmente responder aos seus imperativos, é necessário identificar as "estruturas em funcionamento que geram os eventos, as aparências e os discursos" (MORAES, 2009, p. 594). Nesse sentido, compreende-se que o mundo social é "estruturado, diferenciado e em mudança, enfim, histórico" (MORAES, 2009, p. 597).

Partindo dessa premissa, é necessário compreender as mudanças da sociedade ao longo da história, sendo que, a partir dessas mudanças, surgem novas demandas para a educação escolar. Imbernón (2016) explica que, "ao longo do século XX e até ao atual momento do século XXI, a sociedade tornou-se mais complexa; portanto, exercer a função de professor também assumiu grandes parcelas de complexidade [...]" (IMBERNÓN, 2016, p. 34). Também considera que tanto as funções do/a professor/a da educação básica como os/a estudantes mudaram ao longo da história. E o mesmo tem ocorrido com a sociedade em que estamos inseridos. E, nesse sentido, o autor ressalta que:

> Das velhas funções de instruir as crianças nas quatro operações e aprender a ler e a escrever passou-se a uma educação mais ampla, mais completa, que abarca todos os aspectos das crianças: físicos, emocionais, intelectuais, sociais.... Os professores já não são aquelas pessoas que, recorrendo a um livro único ou enciclopédico (para todas as matérias), ensinavam as questões básicas para poder ter acesso à cultura. No século XXI, eles se converteram

> em profissionais da educação e do conhecimento, porque as questões sociais são muito importantes. (IMBERNÓN, 2016, p. 51).

Para esse autor, muitos aspectos da sociedade só poderão ser aprendidos e compreendidos no contexto escolar, sendo que um deles é o de ser cidadão/ã que tenha respeito em relação a si mesmo e também em relação aos outros, sejam eles quem forem, bem como o respeito pelo ambiente em que vivem. E complementa que será fundamental desenvolver nos/as professores/as e nas crianças "o respeito e a tolerância, dois conceitos que terão um papel fundamental no mundo que construímos dia a dia" (IMBERNÓN, 2016, p. 52).

Dessa forma, é importante que questões atuais e sociais, como a temática Direitos Humanos e Cidadania, sejam discutidas em formações continuadas[47] de professores/as. Para Imbernón (2016), no século XXI, o/a professor/a precisa participar ativa e criticamente em seu contexto e, também, "transmitir aos futuros cidadãos e cidadãs certos valores e certas formas de comportamento democrático, igualitário, que respeite a diversidade cultural e social, o meio ambiente, etc." (IMBERNÓN, 2016, p. 52). Nesse sentido, as ideias apontadas por Imbernón (2016) se aproximam de uma visão de educação voltada para os Direitos Humanos e Cidadania.

Nessa perspectiva, defendemos que é fundamental que os/as professores/as possam conhecer sobre temática Direitos Humanos e Cidadania nas formações continuadas, e que é possível estabelecer a inter-relação entre as ciências naturais e as ciências humanas. Oliveira e Queiroz (2015, p. 24) destacam que para educar em Direitos Humanos é necessário "um olhar crítico para a sociedade, um olhar que permite se indignar com aquilo que é considerado normal, instigando à percepção das violações de Direitos Humanos existentes, cometidas no cotidiano em nossos atos de fala".

Nesse viés, desenvolver esse "olhar crítico para a sociedade" em cursos de formação continuada de professores/as poderá ser algo importante para se perceber que muitas ações, falas e atitudes são tratadas como naturais; e que não são vistas como algo relacionado às violações aos direitos humanos. Desvelar as temáticas (gênero, cultura, religião, etc.) que estão presentes nessas discussões é fundamental

---

[47] Importante destacar que neste trabalho usaremos formação permanente e formação continuada como sinônimos. E partimos do princípio de que a formação contribui para o desenvolvimento profissional do professorado como explica Imbernón. (2016, p. 185).

para desenvolver esse olhar crítico.

Partindo da premissa de que a educação precisa estar voltada para a inclusão das diferenças, Imbernón (2016) ressalta a importância de compreender sobre o multiculturalismo que seria reconhecer a sociedade como “plural e diferenciada e a necessidade de agir de maneira respeitosa, mas também é a promoção das diferentes culturas. Não é diluir as culturas diversificadas, e sim respeitá-las e compartilhá-las. Respeitar as estrangeiras, mas também as nativas” (IMBERNÓN, 2016, p. 69). O autor também destaca que a cultura escolar não foi pensada para a multiculturalidade de indivíduos, mas, sim, para a generalização, tendo como caráter um modelo assimilacionista - questão discutida no primeiro capítulo. Mas como mudar as atitudes dos/as professores/as e da organização institucional, que muitas vezes reforça a exclusão de muitos estudantes do contexto escolar e reproduz, de forma padronizada, a cultura social dominante? Na nossa perspectiva, uma das formas de se refletir sobre atitudes, disposições, formas de ver o mundo, modos de se comportar e tratar os outros, que foram construídas ao longo do processo de socialização, seriam os espaços de formação continuada ou permanente.

Sendo assim, considera-se fundamental que professores/as possam realizar cursos de formação continuada, que sejam espaços para o desenvolvimento profissional, para que de fato possam refletir sobre essas disposições já incorporadas, as quais são construídas pelo capital social, cultural e econômico (BOURDIEU, 2015). É fundamental promover reflexões sobre as temáticas discutidas nos encontros de formação continuada com questões reais da sociedade, “questões mais amplas sobre educação em sociedades democráticas” (ZEICHNER, 2008, p. 545). Para Zeichner (2008), a reflexão por ela mesma é pouco, pois considera que os/a professores/as já refletem sobre sua prática. É necessário considerar o que se quer que o/a professor/a reflita e de que modo será esse processo de reflexão. Dessa forma, Zeichner (2008) ressalta que é importante fazer a relação entre a reflexão docente e a luta por justiça social.

Candau e Sacavino (2013, p. 64) apontam que as formações de professores/as voltadas para temática Direitos Humanos precisam “transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas”. Destacam que é necessário um enfoque metodológico que privilegie estratégias ativas, a fim de estimular a articulação da prática com a teoria, “elementos

cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas" (CANDAU, SACAVINO, 2013, p. 64). É importante compreender que o/a professor/a não pode ser entendido/a como consumidor/a de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. E que a "formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores" (MARCELO GARCIA, 1999, p. 30).

O/A professor/a possui informações, conhecimento prático, têm valores, crenças, rotinas, etc. que influenciarão a sua atividade profissional, e isso precisa ser considerado no processo de formação docente. Nos momentos de formação continuada, sejam eles cursos de extensão, cursos de pós-graduação, palestras, discussões no contexto escolar e outros, precisam ser levadas em conta as subjetividades dos/as professores/as e a realidade concreta, na qual estão inseridos/as. Nóvoa (1992) explica que o/a professor/a é pessoa, e que "urge por isso (re) encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida" (NÓVOA, 1992, p.13).

Para Candau e Savarino (2013, p. 64), é necessário a realização de processos formativos, e destacam que "a palavra processo é fundamental. Exige uma série de atividades articuladas e desenvolvidas em um determinado período de tempo" (CANDAU; SAVARINO, 2013, p.64). Outra questão apontada pelas autoras, é que, nesses processos todos, os/as participantes deverão ser ativos, e que as temáticas deverão ser definidas tendo como base as características e interesses do grupo de participantes, "mas sempre situando as questões abordadas num contexto social amplo e em relação à problemática e conceitos fundamentais relacionados aos Direitos Humanos", e que o conceito de dignidade humana deverá estar presente nos diferentes temas abordados. As autoras ainda destacam que a estratégias utilizadas deverão ser baseadas em uma metodologia ativa e participativa, e que o uso de diferentes linguagens e o diálogo entre os diferentes saberes deverão ser componentes presentes em todo o processo formativo, levando em conta a realidade social e as experiências dos participantes, e que sejam proporcionadas aos participantes uma vivência em Direitos Humanos. Compreende-se que é fundamental que essa "vivência em Direitos Humanos" reverbere na sala de aula, nas relações com os conteúdos de Ciências Naturais e nas interações estabelecidas com os/as estudantes.

Neste trabalho, defendemos que os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam conhecer e compreender sobre os Direitos Humanos e articular essa temática aos conteúdos de Ciências Naturais. Porque consideramos que é possível articular os conteúdos desenvolvidos nesta etapa de ensino às temáticas voltadas aos Direitos Humanos e Cidadania, conforme discutido no primeiro capítulo deste trabalho. Avaliamos que as formações voltadas para o ensino de Ciências precisam considerar temáticas que se aproximem de uma educação mais humana e mais sensível às condições dos seres humanos, as quais, muitas vezes, ferem a dignidade humana.

Defendemos, também, que o ensino de Ciência Naturais tenha como objetivo a formação do/a estudante em todos os seus aspectos. Nesse sentido, no ensino de Ciências Naturais, precisam estar presentes as questões sociais, principalmente as que são consideradas de urgência social, para se questionar e refletir sobre uma a sociedade mais humana, justa e democrática. Sendo assim, no próximo tópico será discutido sobre a formação de professores/as voltada para os Direitos Humanos no ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

6.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS VOLTADA PARA OS DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

No capítulo anterior discutimos sobre a importância de formar os/as estudantes para uma cidadania ativa, compreendida esta como uma cidadania em que os indivíduos possuam condições de participarem de forma direta nos processos de “decisões de interesse público” (BENEVIDES, 1994, p.9). Compreendemos que, para se desenvolver uma cidadania ativa, é fundamental que os indivíduos conheçam seus direitos e deveres e, diante disso, consideramos que a educação é um meio importante para conhecê-los e compreendê-los. Nesse sentido, formar para cidadania requer mudanças em relação à forma que a escola desempenha seu papel social, e, em nossa perspectiva, essas mudanças precisam se iniciar desde a primeira etapa da educação básica, pois a escola hoje como está organizada, muitas vezes, reproduz a ordem social vigente, reforçando a exclusão dos/as estudantes devido à própria cultura escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2014; GIMENO SACRISTÁN, 2017). O sistema educativo acaba avigorando, a partir do próprio efeito das relações simbólicas, a reprodução das relações de força entre classes (BOURDIEU, 2014).

Assim, muitas práticas realizadas no contexto escolar, como, por exemplo, o conteúdo que é desenvolvido, a forma em que este conteúdo é trabalhado, as relações professor/a-aluno/a, o processo de avaliação, a organização dos horários, entre outros, estão fundamentados em uma cultura dominante, a qual, muitas vezes, é legitimada como a única e a mais importante no contexto social. Portanto, muitas ações realizadas na escola poderão ter como objetivo o não acolhimento aos estudantes das classes menos favorecidas, estudantes de diferentes etnias, os quais possuem uma cultura que não é reconhecida como legítima, e que também não é valorizada pela escola. Nessa perspectiva, Bourdieu (2015) destaca que:

> A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno-burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivada: o estilo, o bom-gosto, o talento, em sínteses, essas atitudes e aptidões que só aparecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros das classes cultivadas, porque constituem a "cultura" (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. (BOURDIEU, 2015, p. 61).

Sendo assim, Bourdieu e Passeron (2014) destacam que o sucesso de toda educação escolar e, mais geralmente, de todo trabalho pedagógico "secundário depende fundamentalmente da primeira educação que a precedeu, mesmo e sobretudo quando a Escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história [...]" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 65).

Os/as professores/as são frutos desse sistema de ensino, isso significa que sua formação ocorreu a partir de um sistema educacional que reproduzia – e ainda reproduz - a ordem social vigente, sem questionamentos ou formas diferenciadas de se educar. Esses saberes construídos ao longo da vida escolar pelos/as professores/as influenciam sua prática enquanto docentes, muitas vezes, exercendo práticas e ações que reforçam a exclusão e o afastamento do/a estudante do contexto escolar. Nessa perspectiva, Lima (2015) destaca que:

> Tendo o sistema de ensino que garantir as condições institucionais de manutenção de tal ordem social, ele pode encaminhar-se a deliberar certo poder e autoridade a certos agentes que se tornam encarregados da inculcação de uma formação a outros agentes, os quais possuem um valor próprio dentro do sistema de ensino. Eles são dotados de capacidades que lhes proporcionam uma autoridade que legitima suas práticas. Esses agentes são os professores. Ademais, essa disposição autoritária que o sistema de ensino outorga ao trabalho pedagógico, só se realiza tão bem quanto mais

> implícita ela for constituída. Em outras palavras, a autoridade exercida por um agente pedagógico goza de uma legitimidade simbólica. (LIMA, 20015, p. 38).

Portanto, analisar as práticas realizadas pelos/as professores/as e os/as quais são os/as responsáveis em formar outros agentes, a partir de uma autoridade pedagógica, é necessário para perceber o poder simbólico que há nessas relações estabelecidas em sala de aula. Bourdieu (2015) explica que as suas práticas docentes estão imbuídas de sistemas de classificações, constituindo, dessa forma, os julgamentos dos/as professores/as em sua ação pedagógica. Muitas vezes, esses julgamentos cometidos pelos/as professores são a partir da pessoa em seu todo. Isso significa que esses julgamentos são baseados na aparência física, que é sempre socialmente marcada, mediante a forma do rosto, pela cor da pele, pelo cabelo, etc., mas também pelo "corpo socialmente tratado", ou seja, pela roupa que a pessoa usa, pelos adereços, e etc., bem como, pela maneira que o agente se comporta (maneiras de conduta) (BOURDIEU, 2015, p. 214). Esses sistemas de classificações presentes na escola e na prática do/a professor/a reforçam a exclusão.

Em nossa perspectiva, analisar as práticas e desvendá-las no contexto escolar é importante no sentido dos/as professores/as perceberem essas questões presentes na escola, muitas vezes, reconhecidas nas escolhas dos conteúdos de ciências que irão desenvolver em sala de aula, na forma em que falam com seus alunos e alunas, a maneira em que avaliam os/as estudantes, na forma em que organizam grupos de estudantes para fazer as atividades, na maneira em que organizam as filas para entrar ou sair da sala de aula, e outras; que muitas vezes são contrárias a uma prática relacionada a uma educação voltada aos Direitos Humanos.

Consideramos a prática "como uma sequência ordenada, ainda que seja apenas na medida em que é algo que se reitera, períodos de atividades, incluídas umas nas outras, que contribuem para dar sentido unitário à ação" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 207). Ressaltamos que essas práticas, realizadas no contexto da sala de aula, são influenciadas pelas experiências dos/as professores/as ao longo de sua história de vida e trajetória social. Portanto, na perspectiva desse autor a prática reflete pressupostos e valores muito diversos e complementa que "o significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir das atividades que preenchem o tempo no qual transcorre a vida escolar, ou que se projetam nesse tempo, e em como se relacionam umas tarefas com outras" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 208).

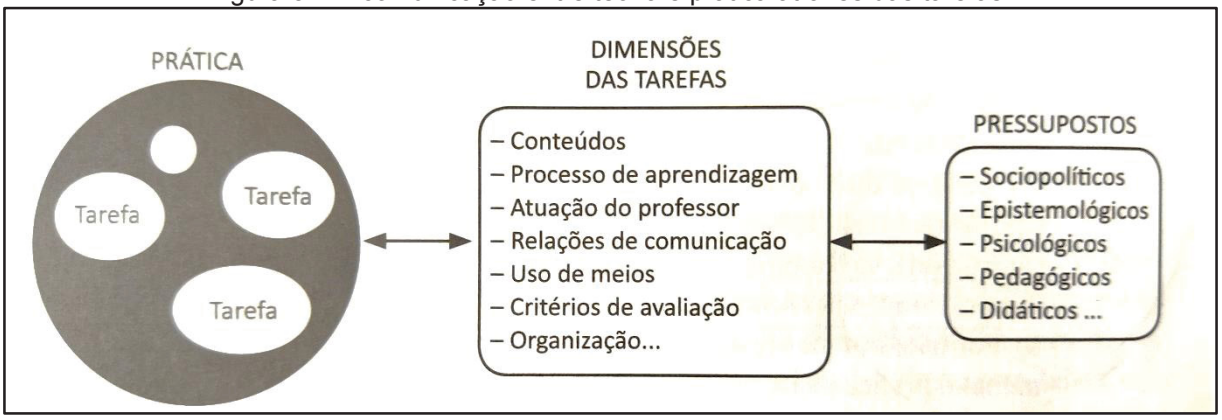
Desse modo, as tarefas são consideradas como o núcleo que constituem a prática docente, porque para o autor estas “tarefas possibilitam a direção da ação na sala de aula, com números muitas vezes elevado de estudantes, e também servem para traduzir o currículo [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 233). Zabala (1998) explica que as tarefas ou atividades podem ser consideradas como unidade básica do processo ensino-aprendizagem. Estas tarefas ou atividades podem ser por exemplo, pesquisa bibliográfica, um exercício, um estudo, uma leitura orientada, e outras.

Sendo assim, essas “tarefas traduzem o currículo não apenas como projeto que contém conteúdo e experiências de aprendizagens explícita, mas também [...] as funções de socialização mais ocultas do mesmo e de tudo o que supõe a escolarização” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 233). O autor também salienta que os/as professores/as possuem um grau de autonomia para configurar sua prática, ainda que se encontrem influenciados ou até mesmo direcionados por documentos oficiais, pelas tradições, pelas instituições escolares, etc. O/A docente, ao selecionar e organizar suas tarefas, as quais modelam a prática, demarca o panorama da relação teoria e prática que pode expressar-se nesta última. Nesse sentido, os esquemas práticos, o saber fazer, tem uma relação direta como os esquemas teóricos. Assim,

> As tarefas práticas reais são expressões de múltiplos pressupostos implícitos de ordem psicológica, pedagógica, epistemológica e social. Uma ideia, elementos de uma teoria, um princípio, projetam-se na ação enquanto servem como fundamentos para planejar e realizar tarefas acadêmicas. Se esta não é a única via, é um caminho importante, devido à capacidade de “preenchimento” da prática que as atividades acadêmicas têm. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 262).

Gimeno Sacristán (2017) fez um esquema que pode servir para a conscientização desses pressupostos da prática, conforme abaixo especificado:

Figura 3 – A comunicação entre teoria e prática através das tarefas



FONTE: Sacristán, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017, p. 262.

Para esse autor, quando se analisa as tarefas que se desenvolvem em uma área ou disciplina, em uma proposta de educação ou um nível de ensino, pode ser perceptível o fluxo de ideias dominantes e práticas. Em suma,

> [...] a teoria operativa para os professores na hora de guiar situações práticas é composta de todo o aglomerado de pressupostos, princípios, dados de pesquisa, 'retalhos' de grandes teorizações e orientações filosóficas, etc., que formando um esquema teórico mais ou menos estruturado, atua como elemento racionalizador dos esquemas práticos inerentes às tarefas. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 263).

Neste trabalho, o objetivo é compreender como as práticas dos professores em sua relação com o conhecimento se articulam com questões voltadas aos Direitos Humanos e Cidadania, a partir de um curso de formação continuada, partindo do pressuposto que os esquemas práticos dos/as professores/as são construídos ao longo do processo de socialização dos/as mesmos/as, a partir das suas diferentes experiências. Por isso, consideramos que desvelar esses pressupostos em formações continuadas, em um processo de reflexão a partir da prática e na prática, poderá ser uma forma do/a professor/a reestruturar ações que sejam mais coerentes à uma educação voltada para os Direitos Humanos e Cidadania.

Beineke (2012) aponta que "é por meio da reflexão que o profissional aprende a lidar com as situações únicas, incertas e conflituosas das relações estabelecidas em espaços de produção do conhecimento, seu mundo prático, o qual pode incluir, também, o diálogo reflexivo com a ciência" (BEINEKE, 2012, p. 192). Nessa perspectiva, "reivindicar o papel do conhecimento nos professores não tem o significado de torná-lo especuladores abstratos sobre a educação, mas sim analistas reflexivos de sua prática e das condições nas quais e pelas quais ela se produz, o que leva a uma profunda revisão do conceito de competência profissional [...]" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 268). Nesse sentido, o importante é que se criem espaços para que os/as docentes possam ter consciência sobre os valores que organizam as suas práticas, compreendam seus efeitos em uma perspectiva de mudanças da realidade educativa e social, sendo isso muito mais do que uma simples reflexão sobre suas ações. Para isso, é necessário buscar a "coerência com esquemas culturais e filosóficos dentro de um modelo educativo, social e dentro de sua própria projeção histórica na vida dos homens e dos grupos sociais" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 269).

Assim, compreendemos que é importante que os/as professores/as saibam sobre as diferenças socioculturais e econômicas que estão presentes no contexto social, e como estas diferenças irão influenciar as aprendizagens dos/as estudantes. Mas, além disso, é fundamental que o/a professor/a consiga identificar em suas práticas como estas reproduzem essas diferenças ou as reforçam. Portanto, consideramos que as formações continuadas poderão ser momentos para essa reflexão, sobre as práticas que realizam e as concepções e valores por trás dessas ações, a fim de se perceberem enquanto "modeladores do currículo" (GIMENO SACRISTÁN, 2017). Gimeno Sacristán (2017) explica que é o/a professor/a que toma as próprias decisões frente às interações que estabelecerá com seus/as estudantes, em alguma medida, na relação entre estes/as, ao tipo de atividade que será realizada, como será organizada a sequência das tarefas, seu espaçamento, a duração das mesmas, a forma como serão apresentadas e o tempo que será realizada a avaliação, define os materiais para a aula, as estratégias de ensino, avalia conteúdos que serão disponibilizados para os/as estudantes, fomenta um tipo de habilidade ou outra, etc. O autor supracitado explica que o currículo pode ser considerado como "uma prática desenvolvida em múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada ao currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo", e complementa que "o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 165).

Para Gimeno Sacristán (2017), a formação de professores/as precisa ter algumas prioridades, as quais são: contribuir para que os/as professores/as possam ter um "saber fazer prático", nos níveis e nas áreas do currículo, fornecendo aos mesmos várias alternativas. Seria, portanto, um saber fazer voltado para esquemas ou modelos, não fechados, de atividades didáticas voltadas para as características dos/as estudantes, de acordo com as especificidades próprias do nível e da área em que atua. Gimeno Sacristán (2017) destaca, ainda, que, "não se trata de provê-los de modelos de conduta metodológica para reproduzir, mas de esquemas práticos moldáveis e adaptáveis segundo as circunstâncias, sem esquecer os fundamentos que lhes servem de apoio" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 270).

Outra prioridade apontada pelo autor seria auxiliar os/as professores/as para que esses/as compreendam teoricamente os saberes práticos, a fim de justificar e analisar suas práticas, a partir da coerência das tarefas que fazem com um

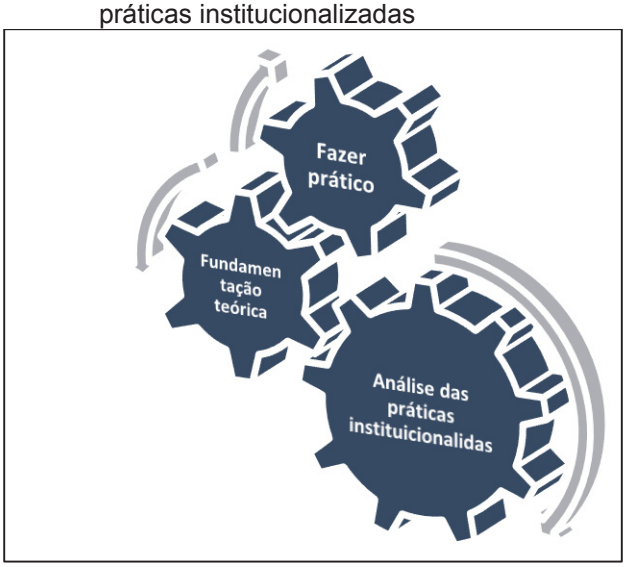
determinado “modelo educativo e como o conhecimento aceito como válido num dado momento. Toda prática deve justificar-se em função dos valores e das ideias que a sustentam” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 270). Nesse sentido, o autor destaca que as práticas fundamentadas possibilitam que o/a professor/a flexibilize os esquemas práticos ou o saber fazer, promovendo adaptações às circunstâncias distintas. A terceira prioridade refere-se à capacidade de o/a professor/a analisar e questionar as condições que demarcam as práticas institucionalizadas que já estão estabelecidas na escola, refletindo sobre as conjecturas e promovendo propostas mais coerentes com os modelos educativos adequados às necessidades dos estudantes, bem como para a uma sociedade mais justa e democrática.

Para o autor supracitado, as formações de professores/as são tão difíceis como as formações dos próprios alunos/as, em relação à metodologia. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2017) destaca que as formações precisam estar ligadas com as atividades reais que os/a professores/a realizam na escola e terão de ser realizadas nos contextos escolares. Desse modo, essas formações também não poderão estar alheias aos diversos pressupostos que compõem a prática educativa, como os de ordem filosófica, moral, social e política, a fim de que os/as professores/a possuam um olhar crítico para as práticas, e que não continuem sendo reprodutores de ações que se especializam, bem como daquilo que é solicitado pelas instituições escolares. Contreras (2002) destaca sobre a importância em relação ao distanciamento crítico e reflexivo dos/as professores/as para que seja possível tornar o processo de aprendizagem dos/as estudantes um lugar para uma formação para a participação “ativa e autônoma na vida pública, bem como para a configuração de sua vida pessoal” (CONTRERAS, 2002, p. 2015).

No capítulo anterior, foi possível refletir sobre o trabalho voltado para uma Educação em Direitos Humanos e o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir das discussões realizadas, foi possível identificar algumas temáticas possíveis de serem desenvolvidas nos anos iniciais a partir de conteúdos de Ciências Naturais, a saber: Sexo, gênero e sexualidade, Relações étnico-raciais, *Bullying* e Educação ambiental. Consideramos que essas temáticas não são estanques, pois uma pode se articular com a outra a partir das atividades propostas pelos/as docentes. Avaliamos que estas temáticas não devem ficar apenas restritas aos conteúdos, mas devem estar presentes em todas relações estabelecidas no contexto escolar.

Também discutimos, no primeiro capítulo, sobre alguns eixos que consideramos estruturantes para prática realizada no ensino de Ciências Naturais voltada para uma Educação em Direitos Humanos, os quais são: Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças; Reconhecer-se como cidadão (ã) de direitos e respeitar o direito do "outro"; Planejar e desenvolver práticas inclusivas; Valorizar a inter-relação entre seres humanos e ambientes naturais. Diante das temáticas apontadas acima e dos eixos estruturantes, consideramos que as formações continuadas para os/as professores/as que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino de Ciências Naturais, cuja proposta seja uma Educação em Direitos Humanos, sejam momentos baseados nas três questões apontadas por Gimeno Sacristán (2017), ou seja, no saber fazer prático, na fundamentação teórica dessas práticas e na análise das práticas institucionalizadas. Consideramos que esses três elementos precisam estar articulados em constante movimento, como uma engrenagem, para que haja um processo de reflexão sobre ação educativa, como no esquema a seguir:

Figura 4 - A articulação entre o fazer pedagógico, fundamentação teórica e análise das práticas institucionalizadas



FONTE: Autora (2020).

Ao mesmo tempo, consideramos que as formações continuadas voltadas para uma Educação em Direitos Humanos precisam estar pautadas na *formação ética do/a professor/a e no seu autoconhecimento,* contribuindo, assim, para mudanças no *habitus.* Ponderamos para que esses momentos de formação contribuam para a formação ética e para o autoconhecimento, sendo necessário que as mesmas sejam baseadas em uma metodologia ativa, como destaca Candau e Sacavino (2013).

Em relação à formação ética[48], Imbernón (2016) pontua que essa questão nunca foi uma preocupação no campo educacional, mais especificamente sobre a formação de professores/as, já que havia uma maior preocupação com as questões voltadas à aprendizagem dos/as estudantes. O autor pontua que é "como se a formação de professores que se realiza, tanto a inicial como permanente, tivesse de ser ética por natureza, por si mesma, partindo dessa bondade inata [...]" (IMBERNÓN, 2016, p. 171). Nesse sentido, o autor destaca que se deve refletir sobre a ética na formação de docentes, pois são esses/as profissionais que depois de formados/as introduzirão a ética em seus/as estudantes, e ainda ressalta:

> E não nos esqueçamos de que professores e professoras ensinam mais pelo que viram e pelo que lhes ensinaram do que pelo modo como deveriam fazê-lo. Se não introduzimos a ética na formação do professorado, como se pode realizar depois um ensinamento ética no ensino da infância e da juventude?" (IMBERNÓN, 2016, p. 171).

Diante dessa pergunta do autor, compreendemos que questões éticas precisam estar presentes tanto na formação inicial como na formação continuada dos/as professores/as, uma vez que consideramos isso fundamental para que os/as mesmos/as possam refletir sobre suas ações e que contribuam em suas práticas pedagógicas para a construção de sociedades mais humanas, justas e solidárias. Para o autor supracitado, é importante que haja a necessidade de desenvolver competências éticas na formação docente, para que isso faça parte de sua identidade profissional, e para que os/as professores/as saibam "formar cidadãos que trabalhem em busca do bem comum e da democracia" (IMBERNÓN, 2016, p. 172). De tal modo, a formação ética contribui para desenvolver o "bem comum coletivo e as relações positivas com os outros e com o contexto" (IMBERNÓN, 2016, p. 172).

Arroyo (2015) faz alguns questionamentos importantes sobre a formação ética nos cursos de licenciaturas e de Pedagogia:

> Nos cursos de formação, deveria ser dada centralidade a entender desde o pensamento educativo as catastróficas consequências para a formação ética, cultural e humana, produzidas pela pobreza, fome, marginalização das crianças, dos adolescentes, alunos das escolas populares. Dezessete milhões de crianças e adolescentes levam cada dia às escolas as vivências desumanizantes de ser condenados com suas famílias e sobreviver na

[48] Cortina e Martinez (2015) explicam que desde suas origens entre os filósofos da antiga Grécia, a ética é um tipo de saber normativo, isto é, um saber que pretende orientar as ações dos seres humanos. (CORTINA; MARTINEZ (2015, p. 09).

> pobreza extrema. Os cursos de formação nas licenciaturas e na pedagogia fornecem pautas teóricas e práticas para compreender essas catastróficas consequências para nelas intervir como educadores (as)? Quando o mal se banaliza, que condutas esperar de crianças, adolescentes e jovens expostos a essa banalização? Os cursos de formação poderiam cultivar nos profissionais da educação desses educandos a capacidade de ler com perspicácia e profundidade ética essas perversas consequências antiéticas. (ARROYO, 2015, p. 30).

Nesse sentido, apreendemos que a formação ética precisa ser compreendida tendo como cerne a realidade que várias crianças e jovens enfrentam na sociedade, repensando práticas escolares muitas vezes pautadas no preconceito e não aceitação às diferenças. Consideramos que conhecer as crianças e jovens e questionar as consequências dessas realidades ímpares para a formação ética em uma sociedade desigual, como a nossa, é fundamental para que professores/as não tenham visões estereotipadas em relação aos seus/as estudantes e, sim, que os/as acolham nessas diferenças. Acreditamos que conhecer essas realidades diversas – muitas vezes desumanas - que diversas crianças e adolescentes enfrentam, faz parte de um compromisso ético do/a professor/a para com seu papel educativo. Arroyo (2015) salienta que para um/a professor/a seria uma postura ética inicial perguntar como sobrevivem muitos estudantes “em situações tão desumanizantes e, sobretudo, como preservam sua humanidade a ponto de voltar cada dia à procura do saber e da educação. Indagar também pelas sequelas que deixa em sua formação ética a experiência tão prematura de processos brutais de desumanização” (ARROYO, 2015, p. 35). Nessa perspectiva, ter uma postura ética é conhecer seus/as estudantes e não os rotular “entre os bons e os maus, os dignos e os viciados, mas vê-los como personagens éticos em conflitos éticos demasiado dramáticos para o seu desenvolvimento humano e moral. Acreditar que nesses brutais processos de desumanização a que são submetidos o humano é viável” (ARROYO, 2015, p. 35).

Novóa (2017) também destaca sobre a dimensão ética do/a professor/a, pois, para esse autor, a ética profissional dos/as docentes tem de ser vista sempre em relação à ação docente com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças, e, em nossa opinião, o compromisso está atrelado ao professor/a conhecer seus/as estudantes e suas realidades concretas. Nesse mesmo sentido, Contreras (2002) ressalta que, além das conquistas acadêmicas, o/a professor/a precisa estar comprometido com seus/suas estudantes em seu desenvolvimento enquanto pessoas, e destaca que é “preciso entender o avanço na aprendizagem de seus

alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo o alunado" (CONTRERAS, 2002, p. 76). Para esse autor, uma das dimensões da profissionalidade docente é a obrigação moral[49], sendo considerada a moralidade como algo não isolado, mas um fenômeno social. Portanto, seria o resultado das vidas das pessoas em comunidade, na qual é necessário resolver problemas que atingem a vida humana e seu desenvolvimento e que é moralmente adequado para cada situação. Nesse sentido, a educação não pode ser encarada como algo individual e privado do/a professor/a, e, sim, como "uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente" (CONTRERAS, 2002, p. 79). O autor complementa que as práticas dos/as professores/as não deveriam ser isoladas, mas partilhadas. "Somente nos contextos sociais, públicos, a obrigação ética pode alcançar sua dimensão adequada" (CONTRERÁS, 2002, p. 79), no sentido de que esse/a professor/a possa em seu contexto profissional compartilhar problemas, discutir princípios, buscar alternativas e soluções, organizar sua própria ação, etc.; e também seu compromisso nas decisões sobre ensino.

Para Imbernón (2016, p. 173), a formação ética dos/as professores/as precisa estar pautada na construção e apreciação de específicos valores que levam a uma "moral educacional, a desaprender valores que cultivam seres humanos competitivos, isolados e não solidários" para que assim, os/as professores/as possam em sala de aula contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania ativa baseada em valores democráticos, buscando a inclusão social e desenvolvendo o interesse e a disposição para se envolverem em projetos comunitários que tenham como cerne o comprometimento com a dignidade de todos os seres humanos. Na perspectiva do autor, a formação docente para que tenha como propósito o desenvolvimento de valores éticos e morais não deveria estar apenas baseada na transmissão de conhecimentos, ou seja, no repasse dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares, mas seria importante e necessário que também os conhecimentos subjetivos fossem considerados como importantes, por exemplo, as emoções, as

[49] Para Cortina e Martinez (2015), a moral "é um saber que oferece orientações para a ação, mas enquanto ele propõe ações concretas em casos concretos, a Ética – como Filosofia moral – remonta à reflexão sobre as diferentes morais e as diferentes maneiras de justificar racionalmente a vida moral, de modo que sua maneira de orientar a ação é indireta: no máximo, pode indicar qual concepção moral é mais razoável para que, a partir dela, possamos orientar nossos comportamentos". (CORTINA; MARTINEZ, 2015, p. 09).

atitudes e sentimentos. Sendo assim, mais “que saber muita didática de matemática, é preciso assumir um compromisso que vá além do meramente técnico e que deve alcançar os âmbitos do pessoal e do grupal” (IMBERNÓN, 2016, p. 174).

Arroyo (2007) destaca que é importante se contrapor à visão naturalista que “vê os comportamentos das crianças e adolescentes, jovens e adultos como predeterminados pela natureza. Seria a natureza com suas inclinações boas ou ruins quem predefine o sujeito moral, consequentemente as condutas e comportamentos são vistos como uma herança de nascença, de família, de sangue, de berço [...] (ARROYO, 2007, p. 04), e complementa que:

> Com esse naturalismo moral, a cultura escolar classifica os indivíduos e os grupos, classes, raças, etnias, em naturalmente morais ou imorais, moralizáveis ou resistentes. Essa visão naturalista, biologista e racista da moralidade termina bloqueando a reflexão e a pesquisa sobre os processos de formação moral de que a educação participa. Nega a existência desses processos, uma vez que as inclinações boas ou ruins vêm da natureza. Se os comportamentos estão pré determinados pela natureza, pela raça, pelo biológico, não há lugar para a educação moral. O silenciamento é uma consequência. A tendência será atribuir a bondade e a moralidade, a índole elevada e nobre, a alguns grupos, estamentos, classes, etnias, raças, berços, famílias e atribuir a maldade e imoralidade, os instintos e a índole ruim e vulgar a outros grupos. (ARROYO, 2007, p. 04).

Ponderamos que, nos cursos de formação de professores/as, é necessário que sejam problematizadas essas questões relacionadas a visão naturalista, destacando que a moralidade ou a imoralidade do indivíduo e dos coletivos não advém da natureza, mas, sim, são construídas no processo de socialização, e é nesse sentido que cabe a articulação entre ética e educação, de acordo com Arroyo (2007).

Do mesmo modo, a preocupação consiste em como “formar pessoas para que formem pessoas” (IMBERNÓN, 2016, p. 174), pois a maneira que os/as professores/as serão formados irá influenciar suas práticas e suas reflexões sobre o papel da educação para a formação humana do/a educando/a. Consideramos que quando há nas formações continuadas um olhar voltado para a formação ética e moral dos/as professores/as, estes/as irão rever suas atitudes, seus valores e suas formas de pensar no contexto escolar, contribuindo assim para que ações como cuidar e educar estejam presentes nas práticas realizadas na sala de aula e no contexto geral da escola. Contreras (2002) explica que:

> [...] o cuidado e a preocupação pelo bem-estar do alunado ou por suas relações como colegas e família, obedece a um compromisso com a ética da

> profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos que implicam a emotividade e as relações afetivas, de um sinal ou outro, estados emotivos que devem ser compreendidos e avaliados em seu contexto e repercussões. (CONTRERAS, 2002, p. 77).

Para Imbernón (2016), é fundamental que a formação docente seja gerada por uma motivação intrínseca relacionada com a função de ser professor ou professora, porque essa formação é muito mais complicada para aquele/a docente que se encontra em um ambiente desmotivador e passivo. Imbernón (2016) destaca que:

> [...] quanto melhor a cultura dos professores e melhor seu ambiente de trabalho, menos vulneráveis ele serão ao que vem de fora, e isso não interessa a muitos governos. É melhor manter o professorado subjugado e empobrecido para que seja mais vulnerável e menos crítico em relação às decisões políticas e sociais. E professorado subjugado transmite os valores desejados pelo poder instituído. (IMBERNÓN, 2016, p. 175).

Nesse sentido, formar ética e moralmente os/as professores/as em formações iniciais e continuadas contribui para que este/a profissional questione valores, muitas vezes, disseminados pelas decisões políticas e sociais, desvelando questões implícitas presentes nestas decisões.

A formação ética, para Imbernón (2016), é uma formação baseada no ensino de cidadanias, no plural, no sentido de que os/as docentes, tanto individual como coletivamente, as apliquem de forma transversal em sua atividade docente. Também está fundamentada no desenvolvimento de habilidades sociais que possibilitem o entendimento da realidade e que haja uma leitura crítica dos acontecimentos do entorno. Além disso, “formar na independência de opinião, de raciocínio, de deliberação e de diálogo construtivo; que ajuda a transformar as relações das pessoas com as sensibilidades democráticas, sociais, paritárias, interculturais e ambientais” (IMBERNÓN, 2016, p. 178). Para o autor, a formação ética do/a professor/a não pode ser considerada como algo que já está implícito na formação docente, mas, sim, como algo que precisa ser construído e reconstruído. Por esse motivo, consideramos que as formações continuadas podem ser espaços para essa construção e reconstrução necessária para um olhar mais crítico para a sociedade e para as relações humanas, no sentido de problematizar disposições construídas ao longo do processo de socialização do professor e da professora, bem como para o seu autoconhecimento. Vivemos em uma sociedade marcada pela violência simbólica e pelas injustiças

sociais, e problematizar essas questões é de suma importância para se mudar posturas e formas de pensar o contexto social e também as relações escolares. Consideramos importante que conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais também sejam discutidos nas formações de professores/as, tanto a inicial quanto a continuada, pois, de acordo com Arroyo (2007):

> Os movimentos sociais dos coletivos diferentes, dos "outros", interrogam a relação conhecimento, ética, educação pelo simples fato de tornar visíveis e credíveis as diferenças. Mostrar que seus saberes e condutas levam as marcas dos diferentes sujeitos e dos diferentes contextos e dos diferentes exercícios da liberdade. (ARROYO, 2007, p. 16).

Nesse sentido, os movimentos sociais contribuem para produção de saberes que desbloqueiam as visões naturalistas, biológicas e racistas da moralidade presentes no contexto social e também nas escolas. Esses movimentos quebram com o silêncio, contestam a cultura, contrapõem-se a "cultura política, social e pedagógica que os cataloga como imorais, incivilizados, desordeiros. Abrem a possibilidade de repor a relação entre ética e educação e de recuperar o legado do pensamento pedagógico e a centralidade dada à formação ética" (ARROYO, 2007, p. 05). Consideramos que esses saberes produzidos pelos movimentos sociais, os quais influenciam as políticas públicas e também a construção de outros olhares para determinados grupos sociais, seriam fundamentais para discutir sobre a diferença e a diversidade, dois conceitos importantes de serem problematizados no contexto da formação inicial e continuada de docentes.

Apreendemos que as formações também poderão ser momentos para que o/a professor/a se conheça, a fim de entender a realidade múltipla que o/a constitui, "indagando as dimensões não reconhecidas nem integradas, compreendendo nossas experiências de marginalização e de opressão, e tratando de descobrir as dissonâncias entre nossas diferentes dimensões pessoais" (CONTRERAS, 2002, p. 210). De acordo com Contreras (2002), para se autoconhecer é necessário compreender a forma pela qual os sentimentos influem nas compreensões e atuações e vice-versa, e pontua que:

> Não poderemos, por exemplo, compreender bem o que é a intolerância se não compreendemos quais são as nossas intolerâncias, ou seja, se não compreendermos de que intolerâncias somos vítimas, em quais relações cotidianas tomamos parte que são intolerantes, mas também no que nós somos intolerantes conosco, que dimensões de nossa vida pessoal e de

> nossas relações próximas resistimos a reconhecer ou nos é difícil aceitar e integrar. (CONTRERAS, 2002, p. 208).

Para este autor, é importante que houvesse um movimento de olhar tanto para fora como para dentro de nós mesmos, ou seja, para o interior. Assim, “descobrir a parcialidade ou sensibilizar-nos diante de dimensões da vida humana que não se deixam reduzir a uma compreensão puramente racional ou ideologicamente correta” (CONTRERAS, 2002, p. 208), pode ser uma forma de sensibilizarmos a partir dessa ida ao nosso interior, de nosso próprio ser pessoal, dando origem a um processo de autorreflexão. Para esse autor, questões relacionadas à marginalização, a não aceitação do outro e à opressão não são questões vistas apenas no meio exterior, mas,

> [...] que também no nosso interior podemos reconhecer facetas, sentimentos, desejos aplacados, e poderemos compreender (cognitiva e empaticamente) o significado e a experiência da rejeição, da separação, da intolerância às diferenças, da submissão a ideologias sociais, porque estas são experiências e sentimentos íntimos. Desta maneira, a autonomia segue ligada não apenas ao ineludível compromisso moral nos juízos e decisões profissionais, mas também ao autoconhecimento. (CONTRERAS, 2002, p.208).

Contreras (2002) pontua que a vida emotiva não é valorizada na vida profissional, pois a ideia de ser um profissional, muitas vezes, está atrelada a capacidade de distanciamento afetivo das situações e pessoas com quais interage no trabalho, isto significa o não-envolvimento. Destaca que, nessa perspectiva técnica, os sentimentos são considerados como inconvenientes que poderá alterar o “diagnóstico ou a aplicação racional dos métodos de ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 209). No entanto, o modelo reflexivo[50] possibilita que o/a professor/a reconheça, a partir de análises, as perspectivas e os valores pessoais que sustentam suas práticas. Nesse sentido, “a dimensão afetiva e emocional está na base de nossos valores e se encontra no sentimento pela dor dos outros, não podemos esperar desenvolver uma prática autônoma, comprometida com determinados valores, sem prestar atenção aos nossos sentimentos” (CONTRERAS, 2002, p. 210).

É importante compreender que esse processo de autoconhecimento não

[50] Contreras (2002) explica que neste modelo de professor enquanto “Profissional Reflexivo” o “ensino dever guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos”. A competência profissional está atrelada a ideia de “Pesquisa/reflexão sobre a prática” e “deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso”. (CONTRERÁS, 2002, p. 192).

acontece de forma isolada, mas nas relações. Mesmo que esta ideia de autoconhecimento tenha com cerne a busca interior, é importante que haja a "descentralização, o conseguir se ver de fora, de outras posições e com outros princípios. E isso significa, no mínimo, ver-se a partir de diversos pontos de vista, ou a partir da experiência de relacionamentos como as pessoas e de nosso entendimento ou não dos outros" (CONTRERAS, 2002, p. 211).

Gimeno Sacristán (1999) destaca que para formar professores/as para a ação é fundamental contemplar a motivação destes/as, os seus/as compromissos sentimentais, seu sistema de valores e estimular comportamentos eticamente defensáveis. Pois é importante que a intenção do agente seja interpretada, excluindo dessa maneira ações mecânicas, repetitivas e sem sentido para a aprendizagem do/a estudante. Assim é importante que:

> [...] o professor não só domine os conteúdos que ensina (dimensão cognitiva), mas também tenha consciência dos sentidos que ele, professor, atribui a esses conhecimentos, aos aspectos energéticos e afetivos com que reveste a sua relação com o saber e com os alunos (dimensão emocional, social e ética). Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, como motivação e engajamento, pode, e deve ser promovido pelo entusiasmo e prazer com que o ensinante apresenta o conhecimento aos alunos. (ABED, 2014, p. 60).

Consideramos que as formações podem ser momentos importantes para o desenvolvimento do autoconhecimento, a fim de refletir sobre si, olhar para seu interior e perceber-se como responsável pela aprendizagem dos/as estudantes, compreendendo estes/as como "seres humanos concretos, corporificados, históricos, em construção em múltiplas experiências em situações contingentes" (ARROYO, 2007, p. 14).

Avaliamos que a formação baseada no autoconhecimento contribui para que os/as professores/as tomem decisões no seu contexto de trabalho, como nas interações estabelecidas com seus alunos/as e nas relações deles/as com os conteúdos, de forma mais ética e comprometida com a educação, principalmente voltada para a formação de uma cultura em direitos humanos. Do mesmo modo, as formações baseadas no autoconhecimento do/a professor/a, tendo como foco não apenas o conhecimento técnico, mas também suas subjetividades, emoções, sentimentos, em um processo reflexivo, contribui para que disposições construídas ao longo do processo de socialização do agente, a partir das distintas instituições nas

quais fizeram e fazem parte, possam ser repensadas e reelaboradas, visando uma formação ética, política e crítica, que levem à práticas pedagógicas mais voltadas para uma Educação em Direitos Humanos.

Candau e Sacavino (2013) destacam que é importante que nas formações de professores/as voltada para a EDH haja uma metodologia diferenciada, que não seja baseada no "ensino frontal", ou seja, em exposições orais sobre o conteúdo do curso, e com poucos diálogos, pois esta estratégia poderá atuar mais especificamente no campo cognitivo. Nesse sentido, as autoras destacam sobre a importância da participação ativa dos/a professores/as, e que sejam utilizadas diferentes linguagens, e a promoção do diálogo entre os diferentes saberes, tendo como referência fundamental a realidade social e as experiências dos partícipes. Destacam que se deve ter especial atenção aos relatos de "histórias de vida relacionadas às violações ou à defesa dos Direitos Humanos, apresentadas pelos próprios participantes, através de entrevistas realizadas com determinadas pessoas indicadas pelo grupo ou através de matérias de jornais e outros meios de comunicação" (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 13).

Entendemos que a formação continuada de professores/as de Ciências Naturais dos anos iniciais do Ensino Fundamental poderá ser um momento importante para que os/as docentes reflitam sobre os conteúdos que serão desenvolvidos na sala de aula e como estes podem se articular com temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, e que também possam desenvolver um olhar crítico para os livros didáticos, percebendo as questões relacionadas à estereótipos que estes podem apresentar e identificar como as diferenças e diversidades se apresentam nesses materiais didáticos. Também entender a importância de não o seguir como roteiro e, sim, como um apoio as práticas realizadas em sala de aula. Gabini e Furuta (2018) explicam que "mesmo reconhecendo o papel importante que o livro didático desempenha, para as diversas disciplinas, é importante destacar que o professor precisa contemplar diferentes propostas para se trabalhar com o conhecimento científico, e não desenvolver palavra por palavra, o que o livro didático apresenta" (GABINI; FURUTA, 2018, p. 7), e ainda complementam que "as propostas presentes nos livros didáticos não podem representar roteiros técnicos rígidos, sequência de passos que impeçam a criatividade do professor" (GABINI; FURUTA, 2018, p. 7). Nesse sentido, compreendemos que os professores/as precisam usar a criatividade para planejar propostas, no ensino de Ciências Naturais, que tenham significado para as crianças

dessa etapa de ensino, considerando também suas realidades concretas, suas curiosidades e seus conhecimentos prévios.

As discussões realizadas na formação de professores/as de Ciências Naturais precisam considerar as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma dessas especificidades à formação acadêmica desses/as professores/as que atuam nesta etapa de ensino. Na maioria das vezes, esse profissional é formado/a em Pedagogia, e não em Ciências da Natureza, por isso, a importância desse/a professor/a conhecer os conteúdos de Ciências Naturais para poder realizar a transposição didática, bem como articulá-los as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos. Outra especificidade dessa etapa é a idade dos/as estudantes, pois é importante que o ensino realizado pelo/a professor/a considere as curiosidades das crianças diante do conhecimento científico e que o/a docente articule essas curiosidades com os conteúdos de Ciências Naturais. Para isso, consideramos que, nessa faixa etária, deve ser considerada a atividade lúdica, a qual pode ser utilizada como "promotora de aprendizagem", aproximando os/as estudantes do conhecimento científico. Portanto, a prática lúdica pode se constituir "um importante recurso para que o professor desenvolva a habilidade de resolução de problemas, favorecendo o aprimoramento de conceitos e atendimento das dúvidas daqueles que ainda estão em processo de desenvolvimento" (BUENO *et. al*., 2017, p. 27). As autoras explicam que:

> [...] as atividades lúdicas, em especial o jogo didático, são uma alternativa viável e interessante para amplificar as relações entre professor – aluno – conhecimento. Consequentemente, essas atividades, são reconhecidas pela sociedade como meio de fornecer ao indivíduo um ambiente agradável, motivador, prazeroso, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, além do relacionamento em grupo, de maneira espontânea. (BUENO et al., 2017, p. 28).

Logo, compreendemos que, nessa faixa etária, o ensino de Ciências precisa ser pautado em atividades significativas e mobilizadoras de aprendizagens em relação ao conhecimento científico, e nas formações continuadas também devem estar presentes o caráter lúdico, relacionando a prática e a teoria. Avaliamos que é fundamental que as diferentes linguagens estejam presentes nas estratégias metodológicas dos/as professores/as de Ciências Naturais, como a música, a literatura infantil, o teatro, o desenho, a escrita, a verbal, a tecnológica, etc., no intuito de tornar as aulas de ciências mais atrativas para as crianças que estão tendo os primeiros contatos com a linguagem científica formal. Porque entendemos que as

crianças expressam-se utilizando “várias linguagens com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações” (GOBBI, 2016, p. 01). Gobbi (2016) destaca que “explorar e conhecer linguagens utilizadas pelas crianças para expressarem-se, bem como, aquelas usadas pelos adultos, significa estar junto com elas e perceber suas características de acordo com gênero, classe social, etnia, faixa etária a qual pertencem” (GOBBI, 2016, p. 02). Por isso, consideramos que essas linguagens precisam ser valorizadas nas formações de professores/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino de Ciências, compreendendo que as crianças utilizam essas linguagens para interpelar o mundo.

Entendemos que questões mais amplas da sociedade, como políticas, históricas, sociais e culturais, precisam ser problematizadas nos momentos de formações docentes, e que também poderão ser espaços para se questionar a cultura escolar, como os processos de avaliação, os ritos pedagógicos, as normas, e contextualizar a questão da diferença e igualdade, destacando sobre a importância de se conhecer os/estudantes, enquanto agentes concretos e contextualizados, valorizando suas vivências nas aulas de ciências.

Os espaços de formação de professores/a precisam ser planejados para que possam ser momentos para refletir sobre as práticas que são realizadas na sala de aula, e também que os/as formadores/as tenham uma escuta sensível ao que os/as professores/as trazem de experiências reais, tanto como agentes do contexto social quanto como professores/as atuantes no ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais, em uma determinada escola, com determinadas práticas institucionalizadas. Para Pizarro, Barros e Lopes Junior (2016), é importante olhar para o professor dessa etapa de ensino para além do que ele/a ignora, valorizando o que ele/a já sabe e avançando com ele/a para novos entendimentos “sobre como aprender, ensinar e avaliar em Ciências” (PIZARRO; BARROS; LOPES JUNIOR, 2016, p. 443). Considerar as subjetividades docentes, suas problemáticas e seus desafios e avanços também faz parte da formação docente e de seu desenvolvimento profissional.

Por conseguinte, entendemos que nas formações dos/as professores/as de Ciências Naturais, voltada para uma educação que tenha como objetivo a formação humana e os princípios de uma EDH, seja priorizada a formação ética e oportunize o autoconhecimento do/a professor/a, e que os/as formadores/as de professores/as

considerem o saber fazer prático, a fundamentação teórica das práticas no ensino de Ciências Naturais e a análise das práticas institucionalizadas.

7 CONHECIMENTOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: ARTICULANDO DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA A PARTIR DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo, o objetivo é realizar a análise de dados constituídos pelo processo de investigação, a fim de responder o problema inicial da pesquisa, qual seja, “Como professores/as do Ensino Fundamental I articulam conhecimentos e práticas pedagógicas voltados para o tema Direitos Humanos e Cidadania ao Ensino de Ciências Naturais a partir de um curso de formação continuada? O presente estudo gerou uma ampla quantidade de dados, e os resultados encontrados e as discussões abordadas por esses dados foram organizadas em tópicos, os quais são: *Discussões sobre as compreensões docentes: fase exploratória; Socialização das professoras participantes da pesquisa; Conhecimentos e práticas a partir do curso de formação continuada*.

A partir da análise de Conteúdo de Bardin (2016), foi possível elencar as seguintes categorias e subcategorias, tendo em vista as fases exploratória e de análise e discussão dos dados, conforme Quadro 13:

Quadro 13 – Categorias de Análise

Pesquisa-Ação	**Instrumentos e coleta de dados**	**Tópico**	**Categorias e subcategorias**
Etapa Fase Exploratória	Questionários	Discussões sobre as compreensões docentes: fase exploratória	Compreensão sobre direitos
			Compreensão sobre Direitos Humanos
			Compreensão sobre Educação em Direitos Humanos (EDH)
			A escola e a violação dos direitos humanos
			A escola e discussões sobre Direitos Humanos
			Direitos Humanos e o Ensino de Ciências Naturais
Etapa Análise e Discussão dos resultados	Questionários Entrevistas Grupo Focal Seminário	Socialização das Professoras participantes da pesquisa	Perfil das professoras participantes da pesquisa: Maria, Josi, Sheila e Beti • Maria • Josi • Sheila • Beti
			Ciências naturais e as experiências docentes

			Formação inicial e formação continuada relacionada ao ensino de ciências, direitos humanos e cidadania
			Compreensões sobre Educação em Direitos Humanos
			Experiências pessoais e necessidades sentidas: a escolha do curso
			Vivências relacionadas à preconceitos
	Questionários Entrevista Grupo Focal Seminário Planos de aula Registros das professoras	Conhecimentos e práticas a partir do curso de formação continuada	Relações Étnico-Raciais Conhecimentos e práticas: profa. Josi Conhecimentos e práticas: profa. Beti Conhecimentos e práticas: profa. Maria Conhecimentos e práticas: profa. Sheila
			Relações Étnico-Raciais Conhecimentos e práticas: profa. Josi Conhecimentos e práticas: profa. Beti Conhecimentos e práticas: profa. Maria Conhecimentos e práticas: profa. Sheila
			Relações Étnico-Raciais Conhecimentos e práticas: profa. Josi Conhecimentos e práticas: profa. Beti Conhecimentos e práticas: profa. Maria Conhecimentos e práticas: profa. Sheila
			Dificuldades encontradas na realização das práticas voltadas aos direitos humanos A temática Relações étnico-raciais Os aspectos organizativos da escola e as relações de poder
			Avaliação do curso: conhecimentos e práticas

FONTE: A autora (2020).

7.1 DISCUSSÕES SOBRE AS COMPREENSÕES DOCENTES: FASE EXPLORATÓRIA

Consideramos que esta fase foi importante no sentido de buscar informações sobre as compreensões das professoras em relação aos conteúdos que seriam desenvolvidos no curso, para que, diante disso, pudéssemos delinear as discussões nas oficinas voltadas para a formação docente. Para organizar esse material, foram feitos quadros ilustrativos com as repostas das professoras (unidades de registro), com objetivo de realizar a leitura e identificar os temas, que seriam as unidades de significação, buscando descobrir “núcleos de sentidos” (BARDIN, 2016, p.135). Salientamos que as categorias foram criadas *a priori,* ou seja, foram predeterminadas em função dos objetivos desta fase da pesquisa.

7.1. 1 Compreensão sobre Direitos

A partir da primeira categoria de análise, foi possível identificar que, das oito professoras participantes dessa etapa da pesquisa, três pontuaram que o direito tem relação com a questão de valores para ser viver em sociedade, bem como o *respeito ao outro.* Duas professoras citaram a questão das *normas constitucionais*, leis que determinam os direitos, e uma professora destacou o direito como *"tudo o que posso fazer" (Mara).* E duas professoras não responderam à questão, o que sugere que não sabiam o conceito de Direitos.

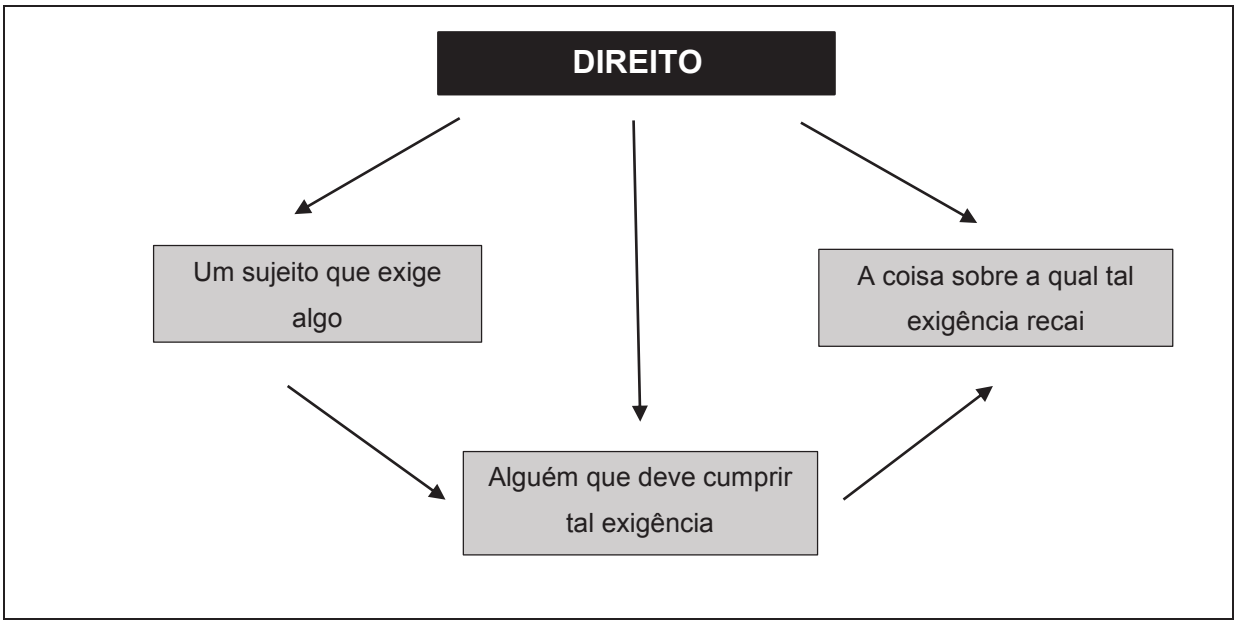
A partir das análises das respostas das professoras, selecionamos alguns trechos que remetem à ideia de conceito de direitos, a saber: "*Direitos são valores que as pessoas [...]"; "[...] convivência na sociedade de forma digna"; "[...] respeito ao outro, tendo como apoio nossa Constituição"; "[...] nossos deveres como cidadãos"; "Valores as situações [...]"; "para o ser humano tenha uma vida digna"; "direitos são normativas constitucionais"; "Direito é um conjunto de leis organizado pelos seres humanos"; "tudo aquilo que posso fazer"; "mas não cumpro com meus deveres".* É possível verificar que todas as unidades de significação têm um caráter explicativo em relação ao conceito de Direitos.

Em relação ao dever, compreendemos que todo direito está associado ao dever. O que isso significa? Significa que, quando há um direito, também há implícita a ideia de dever de alguém para que se cumpra aquele direito. Por exemplo, as pessoas possuem direito à educação, mas quem tem o dever de garantir esse direito? Pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, o dever é do Estado, da família e comunidade em geral garantir que este direito seja cumprido. Outro exemplo que podemos citar, refere-se à liberdade religiosa, ou seja, todos têm o direito de escolher sua religião, suas crenças, suas convicções religiosas, mas é dever do Estado proteger a liberdade das pessoas em expressar suas crenças, como preconiza a Constituição Federal no art. 5º:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: VI **- é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida,** na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. (BRASIL, 1988, p. s/p, grifo nosso).

Entretanto, também é dever das pessoas que possuem uma determinada convicção religiosa *respeitar* as crenças religiosas diferentes da sua, não ferindo o direito destacado na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Desse modo, direitos e deveres são ideias indissociáveis. Nesse sentido, Rabenhorst (2016, p.14) destaca "que um direito se coloca em relação a três elementos: um sujeito que exige algo; alguém que deve cumprir tal exigência; a coisa sobre a qual tal exigência recai" [...] assim, pode-se concluir que "a cada direito corresponde um dever" (RABENHORST, 2016, p. 14), conforme o esquema a seguir:

Figura 5 – Relação do conceito de Direito com Dever



FONTE: A autora (2020).

Uma das professoras participantes da pesquisa destacou que o *"direito é tudo aquilo que posso fazer. Tenho direitos, mas não cumpro com meus deveres" (Mara).* Essa frase sugere a ideia de que as pessoas conhecem seus direitos, mas, muitas vezes, não cumprem com seus deveres no contexto social. No entanto, na sociedade, para que haja convivência social harmoniosa, é necessário o respeito em relação ao outro, entendendo que o direito não é "tudo *o aquilo que posso fazer*" (Mara), pois, caso isso ocorra na sociedade, as pessoas acabarão afetando o direito do outro, gerando, muitas vezes, conflitos e situações de violência. Nesse sentido, Rabenhorst (2016) explica que, "na realidade, quando digo, por exemplo, 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. Ter um direito, por conseguinte, é ser beneficiário

de um dever correlativo por parte de outras pessoas ou do Estado" (RABENHORST, 2016, p. 14, grifo nosso). Dessa maneira, não posso fazer tudo o que eu quero, enquanto pessoa, pois há o *princípio do respeito ao outro* e aos seus direitos, portanto, os deveres também precisam ser cumpridos. Tanto por parte das pessoas na sociedade, para se ter uma boa convivência social, quanto por parte do Estado. Assim, podemos compreender que a ideia de dever também carrega o conceito de respeito ao outro e aos seus direitos.

A partir dessa ideia, há uma aproximação de outra questão apontada pelas docentes, o fator do respeito, enquanto algo importante para se garantir os direitos. A professora Josi destaca que *"Além dos nossos direitos temos também nossos deveres como cidadãos. Acredito que o* ***respeito*** *primeiramente deve ser consigo mesmo, com o outro e com a sociedade" (Josi, grifo nosso).* A ideia de respeito está associada à questão da dignidade humana que é um dos fundamentos determinados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na qual é destacado no artigo primeiro que:

> A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
> I - a soberania;
> II - a cidadania;
> **III - a dignidade da pessoa humana;**
> IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
> V - o pluralismo político. (BRASIL, 1988, s/p, grifo nosso).

Esse fundamento relaciona-se ao respeito à pessoa humana, no sentido de compreender como precisa ser a relação entre os seres humanos, bem como a relação do Estado para com as pessoas. Rabenhorst (2016) afirma que, na cultura ocidental contemporânea, "predomina a ideia de que os seres humanos são detentores de determinados direitos em razão de sua dignidade, isto é, do valor absoluto que eles possuem" (RABENHORST, 2016, p.16). De acordo com Silva (1998):

> Todo ser humano, sem distinção, é pessoa, ou seja, um ser espiritual, que é, ao mesmo tempo, fonte e imputação de todos os valores. Consciência e vivência de si próprio, todo ser humano se reproduz no outro como seu correspondente e reflexo de sua espiritual idade, razão por que desconsiderar uma pessoa significa em última análise desconsiderar a si próprio. Por isso é que a pessoa é um centro de imputação jurídica, porque o Direito existe em função dela e para propiciar seu desenvolvimento. (SILVA, 1998, p. 90).

Nessa perspectiva, os seres humanos precisam ser tratados com respeito em relação aos direitos fundamentais. Dessa forma, “dignidade é atributo intrínseco, da essência, da pessoa humana, único ser que compreende um valor interno, superior a qualquer preço, que não admite substituição equivalente. Assim, a dignidade entranha e se confunde com a própria natureza do ser humano” (SILVA, 1998, p. 91). Portanto, a ideia de se respeitar a dignidade humana está atrelada à ideia de valor supremo.

Silva (1998, p. 92) explica que a dignidade humana está atrelada a ideia de fundamento da República Federativa do Brasil, e que é considerado um fundamento “porque se constitui num valor supremo, num valor fundante da República”, e esse autor conclui: “não é apenas um princípio da ordem jurídica, mas o é também da ordem política, social, econômica e cultural. Daí sua natureza de valor supremo, porque está na base de toda a vida nacional” (SILVA, 1998, p. 92). Nesta pesquisa, duas professoras destacaram sobre o conceito de valores relacionada à vida digna, a professora Beti que destacou que “*Direitos são valores que as pessoas têm para que garantam sua convivência na sociedade de forma digna” (Beti).* E a docente Manu ressaltou algo semelhante quando afirmou que os direitos são *“valores as situações que permitem que o ser humano tenha uma vida digna” (Manu).* Portanto, essas ideias vão ao encontro das discussões anteriores sobre dignidade humana enquanto valor absoluto.

Quando discutimos sobre a Constituição Federal, podemos relacionar esta ideia as outras questões pontuadas pelas docentes participantes da pesquisa em relação ao conceito de Direito, quais sejam, as *normas constitucionais e constituição.* Para a professora Josi, o “*direito parte primeiramente do respeito ao outro, tendo como apoio nossa Constituição” (Josi).* A professora Mel entende direitos enquanto *“normas constitucionais que garantem, ou deveriam garantir, igualdade de condições de vida e segurança a todos os cidadãos” (Mel)*. E a professora Marcia destacou que *“direito é um conjunto de leis organizado pelos seres humanos que determinam o que seria o direito e os deveres dos cidadãos [...]”.*

A partir das colocações das professoras, podemos destacar que os direitos também estão relacionados às leis que estão preconizadas na Constituição Federal do país. Esses direitos podem ser considerados como fundamentais, ou seja, que são os “imprescindíveis ao homem no seio da sociedade” (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 22). Esses autores destacam que esses direitos são reconhecidos pelo Estado e que fazem parte do sistema jurídico, sendo limitado no tempo e, também, no

espaço, e que, portanto, são direitos básicos para que o homem viva em sociedade. Assim, “a característica essencial dessa categoria de direitos é o fato de ser fundamental para o homem na vida em sociedade” (SIQUEIRA JUNIOR, 2010, p. 28). No entanto, também, compreendemos que muitos dos direitos fundamentais não são garantidos, pois muitas pessoas não têm acesso aos direitos básicos, como, por exemplo, o direito à moradia, ao trabalho, a saúde, à educação, ao lazer, e outros, que, quando não garantidos, ferem a dignidade do ser humano. Também não podemos esquecer que há outros direitos que são imprescindíveis para as pessoas preservarem sua dignidade humana, como os direitos econômicos, culturais, ambientais, e que os direitos são indissociáveis, indivisíveis, quando um direito não é garantido acaba violando outros direitos. A professora Mel pontua essa questão, em relação a não garantia aos direitos a uma parcela das pessoas, quando destaca que: “*entendo que direitos são normativas constitucionais que garantem, ou* ***deveriam garantir*** *igualdade de condições de vida [...]” (Mel, grifo nosso).* Em relação a essa opinião, Rabenhorst (2016) explica que:

> Dizer que existe um dever correspondente a um direito não significa que os direitos possuam necessariamente eficácia, isto é, que eles consigam produzir efeitos concretos. Se procuro um hospital público e não consigo ser atendido, o Estado está deixando de cumprir seu dever. Isso acontece todos os dias. Daí porque os direitos, para que não sejam apenas frases expressas em um pedaço de papel, necessitam de instrumentos que assegurem seu cumprimento. (RABENHORST, 2016, p. 15).

Nesse sentido, consideramos a afirmativa da professora que destaca algo característico da realidade brasileira, a questão da desigualdade social, pois, quando a docente salienta a ideia de “*parcela das pessoas*”, ela demostra entendimento de que nem todas as pessoas possuem os seus direitos garantidos, ou seja, não há uma igualdade de direitos. Essa identificação de que nem todos possuem seus direitos garantidos é fundamental quando se pensa em educação, porque consideramos que muitas vezes a escola reproduz a estrutura das relações de classe (BOURDIEU, 2014). Assim, as desigualdades sociais geram desigualdade educacionais, sendo que, para Arroyo (2010):

> A repolitização conservadora na sociedade, na política e na formulação e avaliação de políticas fechou o foco no escolar, ignorando os determinantes sociais, econômicos, ou as desigualdades tão abismais nesses campos como determinantes das desigualdades educacionais. Esse fechar conservador do foco no intraescolar, ignorando as relações educação-sociedade, está

> levando a gestão de políticas, sua formulação, avaliação e análise a um empobrecimento lamentável. (ARROYO, 2010, p. 1384).

Nesse sentido, compreender as desigualdades sociais e o quanto essas geram desigualdades educacionais é essencial para se ter um olhar mais atento às diferenças. Também consideramos fundamental compreender como essas desigualdades foram geradas historicamente, pois:

> A relação entre desigualdades e diferenças, ou de produção dos diferentes como desiguais, transpassa a história de nossa formação, desde a colonização. Como foram pensados os povos indígenas, negros, caboclos, quilombolas e como continuam pensados os camponeses, favelados, das periferias urbanas? Como inferiores, como inexistentes, irrelevantes. Não na outra margem, nem do lado de fora, nem desiguais em condições Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados de vida, mas colocados e pensados na exterioridade de todo lugar social, político, cultural, econômico. Na existência. (ARROYO, 2010, p. 1505).

Em relação aos direitos a serem garantidos e para que os deveres sejam cumpridos, Rabenhorst (2016) destaca sobre a importância da existência de leis, juízes, tribunais etc. Mas, para que as pessoas reivindiquem seus direitos, para que esses sejam garantidos, é necessário que as pessoas saibam que estes direitos existem, bem como saibam quais são os instrumentos para que estes direitos sejam efetivados. Rabenhorst (2016) explica que há:

> [...] dois grandes instrumentos que garantem a eficácia dos direitos: os jurídicos, isto é, as leis no sentido mais amplo da palavra (Declarações, Tratados, Pactos, Convenções, Constituições etc.); e os extrajurídicos, isto é, aqueles resultantes do poder social, quer dizer, da nossa própria capacidade de organização e de reivindicação (movimentos sociais, associações de moradores, partidos políticos, sindicatos etc.). (RABENHORST, 2016, p. 15).

Ponderamos que é importante o/a professor/a compreender sobre as contradições e tensões presentes na sociedade, no sentido de perceberem que há pessoas que não possuem seus direitos fundamentais garantidos. Uma vez que acreditamos que os professores e professoras poderão tratar de temáticas sociais na prática pedagógica realizada na sala de aula, bem como poderão refletir sobre práticas realizadas na instituição escolar que, muitas vezes, reforçam a exclusão de "coletivos populares". Logo, é necessário que haja uma visão crítica do contexto social, por parte do professor e professora, compreendendo que "existe no espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como *algo que se trata de fazer*"

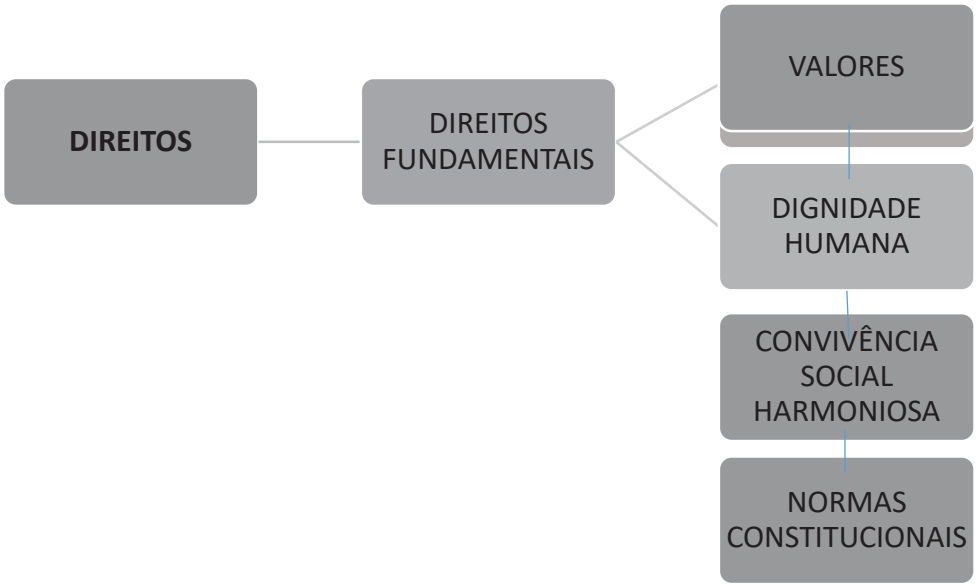
(BOURDIEU, 2011, p. 27, grifo do autor). Avaliamos ser necessário o/a docente possuir um olhar crítico para que possa contribuir para um processo reflexivo em sala de aula com seus/suas alunos/as, no sentido de que estes/as compreendam sobre o que são direitos, quais direitos existem e que esses precisam ser garantidos, bem como os instrumentos para buscar a efetividade deles. Também discutir questões relacionadas aos coletivos populares, suas organizações e movimentos em sua diversidade. Nesse sentido, Arroyo (2010) nos explica que:

> Os coletivos populares, suas organizações e movimentos em sua diversidade repolitizam a relação com o Estado, suas políticas e órgãos públicos para a garantia de seus direitos. Repolitizam, com suas ações e intervenções, o papel do Estado, seja nas lutas por terra, teto, espaço, saúde, educação... Não pretendem desresponsabilizar o Estado de seus deveres políticos. Há consciência de que ao Estado cabe a função de garantir, como agente político, os direitos, a cidadania, a educação. Mas têm consciência de que o Estado e suas instituições e políticas, se pensados como atores políticos únicos, não têm tido condições dessa garantia. Têm experiência histórica dos limites do Estado e de suas políticas e instituições. As resistências a reconhecer os movimentos sociais como atores políticos passam por sua coragem de apontar esses limites. Uma lição importante para as análises de políticas: pressionar os deveres do Estado, conscientes dos limites do Estado. (ARROYO, 2010, p. 1412).

É importante ressaltar que direitos não são gentilezas ou favores e “se existe um direito é porque algo é devido. Por conseguinte, não se pede um direito, luta-se por ele” (RABENHORST, 2016, p.14). Portanto, quando há a reivindicação de algo, que é considerado como direito, “não estamos rogando um favor, mas exigindo que justiça seja feita, que o nosso direito seja reconhecido” (RABENHORST, 2016, p.14). Consideramos fundamental que, além do apontamento da professora relacionado às pessoas que não possuem seus direitos garantidos, deve-se promover um entendimento das condições históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas que geram as desigualdades sociais.

A partir das explicações das professoras em relação à compreensão sobre direitos, ressaltamos que a maioria relaciona o conceito de direito aos **direitos fundamentais** do ser humano, aqueles que são basilares para se viver em sociedade, para que haja uma convivência social harmoniosa, e para que as pessoas tenham dignidade humana, sendo este fundamento considerado como valor absoluto. Por conseguinte, podemos organizar essas ideias, conforme o esquema 6, a fim de sintetizar as informações dessa categoria da análise, a partir dos temas encontrados nas respostas das professoras:

Figura 6 – Ideias referentes ao conceito de direito



FONTE: A autora (2020).

Destarte, a partir desse esquema, podemos concluir que as professoras possuem compreensões parciais sobre os direitos fundamentais. De acordo com as respostas, foi possível identificar que esses entendimentos possuem uma relação estreita com a questão do dever, de valores, da dignidade humana, da convivência social harmoniosa e que essas normas são constitucionais e se encontram na forma de lei.

7.1. 2 Compreensão sobre Direitos Humanos

Em relação ao conceito de Direitos Humanos, foi possível identificar algumas questões que se mostraram presentes na maioria das respostas das professoras como: valores, princípios e vida digna, constituindo essas expressões como unidades de sentido. Percebemos que as respostas a essa questão tiveram semelhanças ao conceito de direito, categoria analisada anteriormente.

Para a maioria das professoras, direito humano está relacionado à ideia de valor e de princípios, indo ao encontro do que o autor Pequeno (2016) discute sobre o que são direitos humanos. Para esse autor os direitos humanos são:

> [...] aqueles princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida. Tais direitos fazem com que o indivíduo possa vivenciar plenamente sua condição biológica, psicológica, econômica, social cultural e política. (PEQUENO, 2016, p. 25).

Nesse sentido, pode-se compreender que as professoras fazem uma relação dos Direitos Humanos enquanto princípios e valores fundamentais para que as pessoas possam ter uma vida digna, como constatado nas falas das professoras Beti, Josi, Meire e Mel:

> *"Direitos humanos são **princípios e valores** que garantem a integridade física e moral de cada ser humano." (Beti).*
>
> *"Os direitos humanos englobam: **ter uma vida digna**, como educação, saúde e qualidade de vida. Mas ficam questionamento: Será que todos os cidadãos têm o básico para sobreviver?" (Josi).*
>
> ***"São valores** que permitem que o cidadão tenha uma **vida digna**." (Meire).*
>
> *"Direitos humanos são princípios pautados no acesso das pessoas à Educação, saúde, segurança, lazer, integridade, liberdade. Que por meio de **convenções internacionais** subentende-se que deveriam ser **direitos garantidos a todas as pessoas."** (Mel).*

A questão da vida digna, ou dignidade humana, está presente tanto no conceito de Direitos Humanos como também no conceito de direitos fundamentais. Assim, podemos compreender que Direitos Humanos também estão atrelados à ideia de dignidade humana, sendo esse um princípio[51] ou um fundamento desse conceito. Pequeno (2016) destaca que: "O fundamento dos direitos humanos está baseado na ideia de dignidade. A dignidade é a qualidade que define a essência da pessoa humana, ou ainda é o valor que confere humanidade ao sujeito" e, ainda, complementa "defender, zelar, promover a dignidade do homem já parece ser o bastante para tornar nossa vida social menos injusta e violenta" (PEQUENO, 2016, p. 27). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) reconhece a "dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo" (ONU, 1948, p. 2).

[51]"Nas Ciências Jurídicas, os princípios se destacam por contribuir para a compreensão global e integrada de qualquer universo normativo. São diretrizes centrais que se inferem de um sistema jurídico e que após inferidas, a ele se reportam, informando-o". (DELGADO, 2011, p. 60).

A partir desse conceito de dignidade, compreende-se que todos os seres humanos possuem a mesma dignidade, mas, mesmo possuindo a mesma dignidade, muitos indivíduos sofrem diferentes violências e discriminações por diversos motivos, como sociais, políticos, religiosos, étnicos, etc. (PEQUENO, 2016). Pequeno (2016) explica que:

> Por isso, falar em dignidade universal pode parecer uma ideia vaga, já que uma vida verdadeiramente digna é reservada apenas a certas classes de indivíduos, ou seja, àqueles que pertencem a determinados grupos sociais. O respeito, a garantia e a promoção da dignidade é um processo que envolve avanços e conquistas, mas também está sujeito a recuos e fracassos. Por isso, é necessário que o tema da dignidade humana esteja sempre presente no cotidiano das pessoas, seja como objeto de reflexão e discussão, seja como motivo para uma prática de respeito ao direito alheio. (PEQUENO, 2016, p. 29).

O autor salienta a questão que todos deveriam ter sua dignidade preservada, no entanto, para muitos os direitos não são garantidos. Nesse sentido, Pequeno (2016) destaca a necessidade de se discutir sobre dignidade humana no cotidiano, na vida social, tendo como intuito dar ênfase ao respeito ao direito ao próximo. Sendo assim, na maioria das respostas das professoras é possível verificar a questão da dignidade humana, um princípio fundamental para compreender que Direitos Humanos são aqueles direitos que possuímos pelo simples fato de sermos humanos. Nessa acepção, há a compreensão de que o "ser humano é o centro convergente dos Direitos Humanos é fundamento indispensável para a construção do arcabouço principiológico da Ciência do Direito" (DELGADO, 2011, p. 67).

Mas também é necessário compreender que os Direitos Humanos são históricos, ou seja, eles se transformam no decorrer da história devido às várias influências sociais, políticas, culturais, econômicas, etc. Essa questão histórica é pontuada por uma docente que afirmou:

> *"Direitos humanos já era discutido desde a antiguidade, porém nem sempre colocado em prática, ele se torna extremamente importante após a 2ª Guerra Mundial, onde houve inúmeras atrocidades, mortes, onde as pessoas envolvidas diretamente com a guerra perdem o seu senso de humanos e retrocedem à barbárie, a partir daí se faz necessário discutir regras que irão determinar como o ser humano deve agir dentro da sociedade em relação ao outro e esses direitos de liberdade, de vida, de religião, de etnia, devem ser respeitados." (Marcia).*

Ressaltamos que essa docente possui formação em História e Geografia, o que consideramos um dado importante, pois seu processo de socialização contribuiu para que a questão histórica dos direitos humanos fosse destacada em sua resposta. Sua visão sobre esse aspecto foi construída a partir da sua posição no espaço social (BOURDIEU, 2004) e, portanto, essa experiência influencia suas formas de compreender os Direitos Humanos, pois seu processo de socialização colaborou para esse entendimento, ou seja, a partir de um curso específico voltado para as discussões sobre história. Assim, compreende-se que o "princípio das diferenças entre os *habitus* individuais reside na singularidade das trajetórias sociais [...]" (BOURDIEU, 2013, p. 100).

Em relação à questão histórica dos Direitos Humanos, constata-se que no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos fica explícita essa ideia, destacando que os Direitos Humanos são resultados da "luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos" (BRASIL, 2012, p. 515).

Uma das questões também pontuadas pelas professoras é sobre o universalismo dos Direitos Humanos, conforme observa-se no trecho a seguir: "*Que por meio de convenções internacionais subentende-se que deveriam ser direitos garantidos a todas as pessoas"* (Mel). Isso significa dizer que os direitos humanos são internacionalmente reconhecidos a partir das convenções internacionais. Nesse sentido, é importante refletir sobre o caráter universal dos Direitos Humanos. Delgado (2011) explica que a universalidade dos Direitos Humanos é:

> [...] o atributo que legitima sua transcendência e presença no gênero humano sem fronteiras, vigorando enquanto máximas da civilização, o que lhes assegura validade, independentemente de sua positivação no ordenamento jurídico interno de cada país do global. (DELGADO, 2011, p. 66).

Essa autora também afirma que a questão do universalismo gera críticas por parte dos estudiosos que defendem o relativismo cultural, sendo que os direitos avaliados como fundamentais ao ser humano irão variar, de acordo com a cultura na qual o indivíduo está inserido, o que obstaculiza que esses direitos "transcendam nacionais e contingências jurídicas específicas" (DELGADO, 2011, p. 66). Delgado

(2011) destaca que há o multiculturalismo dos Direitos Humanos, que é uma corrente de pensamento que se contrapõe as demais. Essa corrente destaca o respeito às diferentes culturas e especificidades de cada povo, entretanto, que todas as culturas sejam consideradas como inacabadas. Nessa perspectiva, os direitos humanos se desenvolvem pela "interlocução entre as mais diversas culturas [...]" (DELGADO, 2011, p. 67).

Um dos autores que discute a questão do multiculturalismo é o Boaventura Souza Santos (2009). Ele explica que todas as culturas são incompletas e também problemáticas em relação ao seu entendimento sobre dignidade humana, e que, portanto, não há uma cultura verdadeira e única, a qual dever ser universalizada. Nesse sentido, é fundamental que haja uma interação entre as diferentes culturas, para que ocorra um diálogo intercultural em relação à dignidade humana "que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de Direitos Humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em rede de referências normativas capacitantes" (SANTOS, 2009, p. 15).

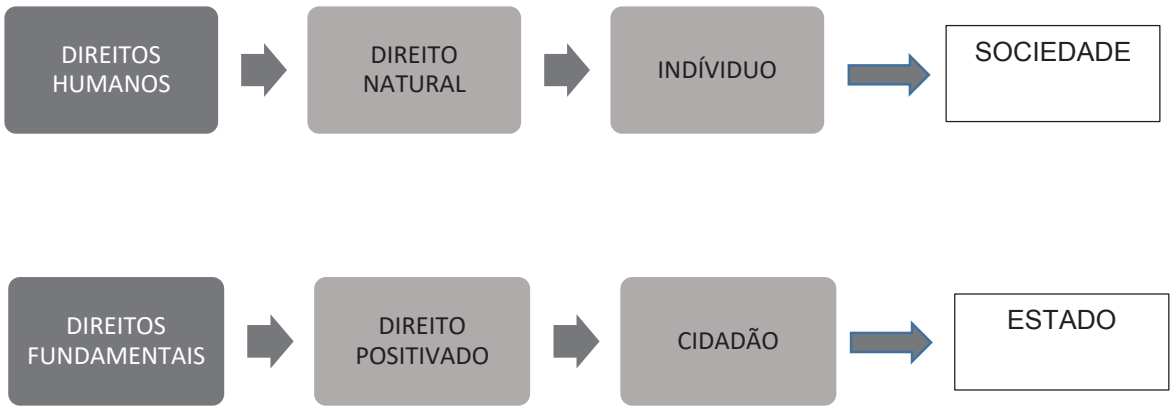
Consideramos fundamental que as questões sobre multiculturalismo e a interculturalidade sejam compreendidas pelos/as docentes, sendo que esta questão não apareceu nas respostas das professoras. Destacamos que esses conceitos contribuem para que nos currículos escolares sejam considerados outros saberes, e não apenas aqueles considerados legítimos. Candau (2016b, p. 27) afirma que é importante "problematizar o conhecimento escolar e reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais", favorecendo dessa maneira um diálogo entre o conhecimento escolar e os diferentes saberes, e complementa que:

> Essa interação pode se dar por confronto, ou enriquecimento mútuo e supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e ser trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre esses saberes. Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica. (CANDAU, 2016b, p. 27).

Para concluir essa categoria de análise, é importante destacarmos que há uma diferença entre direitos, num sentido amplo do termo, e direitos humanos, diferença que não foi destaca pelas docentes. Para essa diferenciação, Siqueira Junior e Oliveira (2010) destacam que os Direitos Humanos "são válidos para todos

os povos, em todas as épocas, se constituindo daquelas cláusulas mínimas que o homem deve possuir em face da sociedade em que está inserido" (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 28). Em relação aos direitos fundamentais, conceito que se aproxima das discussões realizadas pelas professoras na categoria anterior, pode ser compreendido como aqueles "reconhecidos pelo Estado, na norma fundamental, e vigentes num sistema jurídico concreto, sendo limitados no tempo e no espaço" e complementa que a "característica essencial dessa categoria de direitos é o fato de ser fundamental para a vida em sociedade" (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 28). Nesse sentido, podemos resumir essas informações a partir da Figura 7.

Figura 7 – Diferenciação entre Direitos Humanos e Direitos Fundamentais



FONTE: Livro Direitos Humanos e Cidadania (SIQUEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2016, p. 26).

7.1.3 Compreensão sobre Educação em Direitos Humanos (EDH)

A partir das análises realizadas, foi possível identificar questões fundamentais, nas respostas das professoras, e que se articulam a uma Educação em Direitos Humanos, como as unidades de significação a seguir: "*Educação em Direitos Humanos é conduzir as aulas com temáticas que façam refletir sobre inúmeros temas"; "Educação em Direitos Humanos é conhecer exatamente o que são esses direitos para que não sejam violados"; "formar pessoas que percebam o outro, que tenham empatia e consciência de mundo"; "Observando se o aluno consegue compreender como estes Direitos atuam na sua vida e se ele"; articulação dos conteúdos da Ciências com os temas dos Direitos Humanos; é levar o conhecimento;*

“desnaturalizar frases do tipo: “os Direitos Humanos são direitos dos manos, aos cidadãos que não estão no ambiente escolar”.

Ao analisar as respostas das docentes, foi possível identificar que, das oito professoras que participaram da pesquisa, três pontuaram que a Educação em Direitos Humanos é possibilitar que os estudantes tenham conhecimentos relacionados ao conceito de Direitos Humanos, bem como conhecê-los, para que, a partir desse entendimento, os estudantes possam ser respeitados, como afirma a professora Beti ao explicar que: “*Educação em Direitos Humanos é conhecer exatamente o que são esses direitos para que não sejam violados. Com educação e conhecimentos é possível cobrar que sejam respeitados” (Beti).*

A partir desse trecho da fala da professora Beti, também se compreende o papel fundante da educação para esse processo de conscientização em relação aos direitos humanos, no sentido de conhecê-los e reivindicar pelos mesmos. A professora Marcia corrobora com a fala da professora Beti ao destacar que:

> *“Educação em Direitos Humanos* ***é levar o conhecimento****, aos cidadãos que não estão no ambiente escolar, assim como aos que estão na escola.* ***Ensinar o respeito à vida****,* ***desnaturalizar*** *frase do tipo “os direitos humanos são direitos dos manos”, explicar como funciona, onde atua, pois não basta somente* ***desconstruir o senso comum, mas devemos também construir uma nova forma de ver os Direitos Humanos como algo que abrange todos os humanos****, independente de quem seja, levar essa discussão aos alunos, pois muitos não têm essa noção.” (Marcia, grifo nosso).*

A professora Marcia, além de afirmar a importância dessa educação para possibilitar o conhecimento aos estudantes, desconstruindo o senso comum sobre Direitos Humanos, destaca a necessidade da construção de uma nova forma de vê-los, compreendendo que eles *“são direitos de todos, independentemente de quem seja”*. Com essa afirmação, compreendemos que a professora pontua a importância das pessoas, de forma geral, e também dos/as estudantes de compreenderem sobre a os Direitos Humanos, mas entendendo que estes pertencem a todos os seres humanos, independente, da etnia, da cultura, da condição social, cultural, e econômica, das características físicas. etc. Candau et al. (2013) destacam uma Educação em Direitos Humanos que tem como contribuição a construção da democracia, “especialmente nas sociedades atuais tão marcadas pela exclusão e pelas violações sistemáticas dos direitos fundamentais dos indivíduos e dos grupos, pela permanência das desigualdades, preconceitos e discriminações” (CANDAU et

al., 2013, p. 46). Ainda, complementam que Educação em Direitos Humanos precisa ser o fundamento ético de um modelo educativo que tenha como foco a formação para a cidadania ativa.

Nesse sentido, compreendemos que conhecer os direitos, enquanto cidadãos e seres humanos, é fundamental para que se tenha uma sociedade democrática, e, sobretudo, que valorize e respeite os direitos dos outros. E para que a democracia tenha como foco a igualdade de direitos (civis, políticos, culturais, econômicos etc.), bem como o respeito dos direitos da diferença (CANDAU *et. al*., 2013). Candau e Sacavino (2013) destacam que um dos desafios para o desenvolvimento de ações e programas voltados para a Educação em Direitos Humanos e orientados para a formação de professores no nosso contexto é "desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos". As autoras destacam que:

> Ainda está muito presente entre nós 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. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 65).

Logo, consideramos que esta questão de descontruir a visão do senso comum sobre Direitos Humanos é fundamental para se entender o que esses direitos. No entanto, avaliamos que não é apenas "*levar o conhecimento*", como explica a professora, mas, sim, problematizar as questões que estão presentes no contexto social e que, muitas vezes, são violações aos direitos humanos e não consideramos como tal. Desde a questão relacionada a não garantia de direitos básicos para se viver com bem-estar na sociedade, até questões do cotidiano, as relações entre as pessoas, que, muitas vezes, estão explícitos preconceitos por meio de piadas, xingamentos ou exclusões. Saber identificar essas situações como violações aos direitos também é importante para se criar uma cultura em direitos humanos no ambiente escolar, com o intuito de reverberar essas compreensões nas relações e interações mais amplas na sociedade.

A professora Meire também afirma a importância de se "*explicar e exemplificar para os alunos quais são os Direitos Humanos"*, mas destaca sobre mostrar para os discentes como estes se construíram ao longo da história. E, ainda, complementa que é importante observar "*se o aluno consegue compreender como estes direitos atuam*

na sua vida e se ele, o aluno, como reage sendo um cidadão" (Meire). Essa professora destaca algo importante em relação aos direitos humanos, já discutido na categoria anterior, que é a historicidade dos direitos humanos. Nesse sentido, a partir dessa citação da professora, é possível compreender a importância de se educar para o "nunca mais", no sentido de manter viva as memórias do passado, o qual foi, muitas vezes, marcado pela violência, exploração, autoritarismo, tortura, e outras formas de violência. Candau *et. al.* (2013) afirmam que:

> Uma Educação em Direitos Humanos que promova o "nunca mais" dever saber olhar também a história desde o ângulo e a ótica dos subalternizados, aquela forjada pelas práticas dos movimentos sociais populares, pelos diferentes grupos discriminados, por suas lutas pelo reconhecimento e conquista de seus direitos e cidadania no cotidiano, suas resistências e sua teimosia em produzir outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outras percepções e formas de construir sua cidadania. (CANDAU *et. al*., 2013, p. 49).

No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) fica explícito um dos objetivos da Educação em Direitos Humanos "é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como, seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro". (BRASIL, 2012, p. 10). Essa afirmação vai ao encontro da concepção de três professoras que afirmam ser necessário um trabalho voltado para o conhecimento dos direitos, no sentido de buscar meios para garanti-los.

Para MacCowan (2015), a "EDH envolverá tanto a capacidade para defender e exercer os próprios direitos, como para respeitar e agir em prol do direito dos outros" e conclui que, "de forma integrada, a EDH torna-se um direito de todos e não apenas dos mais excluídos (embora a necessidade destes últimos possa aparecer com uma demanda mais imediata). A construção de uma cultura de direitos humanos implica o envolvimento de todos na aprovação dos direitos" (MACCOWAN, 2015, p. 37).

Apenas uma professora pontuou a questão relacionada à percepção do outro, desenvolvendo questões relacionadas à empatia. A professora Manu pontua que: "*No meu ponto de vista é uma educação igualitária e inclusiva, que se preocupa em formar pessoas que percebam o outro, que tenham empatia e consciência de mundo" (Manu).* A questão explicitada pela professora é fundamental para se ter uma EDH, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos preconizam

que esta educação tem como cerne “desenvolver a **sensibilidade ética** nas **relações interpessoais**, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana”, e ainda complementa que “buscar a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida” (BRASIL, 2012, p.10, grifo nosso). Candau e Sacavino (2013) destacam que “A educação em Direitos Humanos não pode ser reduzida à introdução de alguns conteúdos nos diferentes âmbitos educativos. Trata-se de **criar ambientes** em que os Direitos Humanos impregnem todas as relações e componentes educativos” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 65, grifo nosso).

Duas professoras destacaram ser fundamental que a EDH promova a articulação das temáticas relacionadas aos Direitos Humanos com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, como nos trechos as seguir:

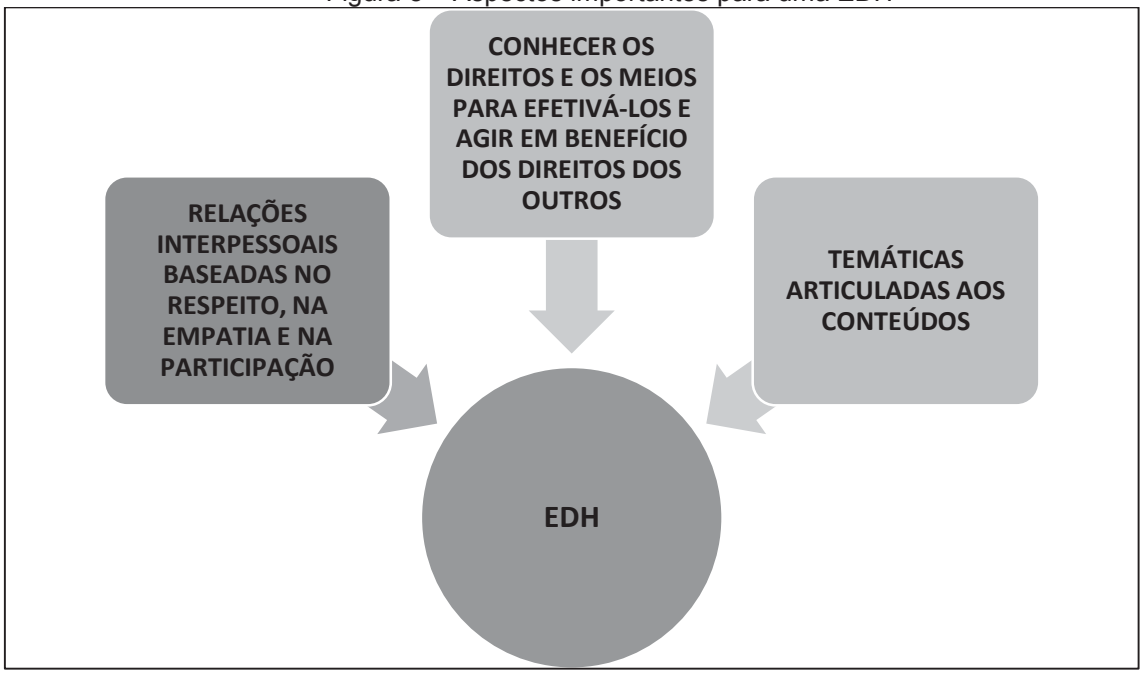
> *“Educação em Direitos Humanos é conduzir as aulas com temáticas que façam refletir sobre inúmeros temas e como isso tange nas reflexões sobre a dignidade humana e cidadania [...].” (Josi).*
> *“É uma proposta de ensino que promova a articulação dos conteúdos de Ciências com os temas Direitos Humanos.” (Mel).*

Essa perspectiva, elencada pelas professoras, e que contempla as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos nos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, está coerente com o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos destacam sobre as formas de desenvolver uma EDH. Esse documento preconiza que a inclusão dos “conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e Educação Superior poderá se dar de diferentes formas” (BRASIL, 2012, p. 12), destacando a transversalidade e a interdisciplinaridade dos temas referentes aos Direitos Humanos.

Assim, é importante destacar que a EDH precisa ser vivenciada nas inter-relações estabelecidas no contexto escolar, por meio de discussões envolvendo os diferentes conteúdos dos diversos componentes curriculares. Nessa perspectiva, a EDH precisa perpassar de forma transversal os “currículos, as relações cotidianas, os gestos, ‘rituais pedagógicos’, modelos de gestão” (BRASIL, 2012, p, 8). Portanto, podemos considerar as afirmações das professoras como coerentes com uma EDH, no entanto, se constituem afirmações parciais, pois as professoras *ou* defenderam a importância de se trabalhar conhecimentos voltados aos Direitos Humanos, no sentido de compreender quais são esses direitos; *ou* abordaram as temáticas articuladas aos conteúdos; *ou* explicitaram a questão da empatia nas inter-relações. Compreendemos

que a Educação em Direitos Humanos precisa garantir todos esses aspectos, no sentido de uma educação transformadora, sendo a escola um espaço potencial “para a vivência e promoção dos Direitos Humanos e da prática da Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2012, p. 8). Assim, para se efetivar a Educação em Direitos Humanos no contexto escolar, é necessário o desenvolvimento de três questões fundamentais: conhecer os direitos e os meios para exigir que sejam efetivados; desenvolver relações interpessoais que precisam ser baseadas no respeito e na empatia; e as temáticas relacionadas aos DH precisam ser contempladas nos diferentes componentes curriculares, conforme Figura 8.

Figura 8 – Aspectos importantes para uma EDH



FONTE: A autora (2020).

As temáticas mais apontadas pelas professoras nos questionários da fase exploratória, que fazem relação com Direitos Humanos, e que podem ser discutidas na sala de aula, foram: gênero, questões étnico-raciais, condição da mulher na sociedade, violência, *bullying*, direitos, preconceito, pautas LGBT’s, racismo velado, questões indígenas, questões afro e meio ambiente. Dentre as que mais foram pontuadas, destacamos as seguintes: as questões étnicas-raciais (indígenas, africanas e afro-brasileiras); gênero, *bullying* e preconceito. Essas temáticas pontuadas pelas professoras na fase exploratória foram importantes para delinear nosso planejamento referente às discussões que faríamos no decorrer do curso de

formação. As temáticas mais explicitadas foram destacadas ao longo das oficinas teóricas e práticas.

7.1.4 A escola e a violação dos Direitos Humanos

Em relação a esta categoria de análise, a questão estava relacionada às percepções das professoras sobre a escola em que atuavam e as violações de Direitos Humanos no seu contexto. Com base nas respostas das professoras, a seleção das unidades de significação, foi possível identificar que quatro professoras destacaram as condições em que muitas crianças vivem em seu contexto social e familiar, as quais não possuem os Direitos Humanos garantidos, conforme apontam os trechos a seguir:

> *"Como trabalho em escola tempo integral, percebo algumas famílias* ***repassando a responsabilidade da formação integral*** *da criança para a escola. Em consequência disso, percebo, que estas crianças muitas vezes* ***se perdem na formação do seu caráter****." (Meire).*
>
> *"Sim, minha escola fica próxima da região metropolitana de Colombo e atendemos uma grande parte de alunos que foram realocados de uma área de invasão. É visivelmente notório que nossos alunos* ***são de condição socioeconômica baixa, além de vários alunos vulneráveis, abrigados ou abandonados****." (Mel).*
>
> *"Sim trabalho em uma escola em que muitos alunos vivem em* ***situação de risco seja por negligência familiar****, moradia, sem ter alimento etc. A escola é a única oportunidade que eles têm de vivenciar momentos diferentes, conhecer coisas novas. A escola é um espaço que os possibilita a pensar que terão um futuro melhor." (Sheila).*
>
> *"Sim. Há casos em que a escola sabe o que ocorre com o aluno, tenta resolver; mas não prossegue para que não se prejudique e "engaveta"." (Mara).*

A partir das falas das professoras, fica evidente a questão da desigualdade social e como ela afeta muitas crianças na sociedade, em relação à violação de seus direitos básicos. Consideramos que essas quatro professoras entendem a situação real que muitas crianças e adolescentes vivem, não as idealizando. Muitas vezes, os/as professores/as, ao desempenhar seu trabalho educativo, acabam por idealizar seus alunos/as no sentido de não perceberem as crianças e jovens que fazem parte da escola pública, pois muitas crianças que chegam à escola pública estão marcadas pela "precarização do viver" (ARROYO, 2013). Compreender isso é fundamental para o trabalho pedagógico realizado pelo/a docente, ou seja, que há o/a aluno/a real na

sala de aula, com suas vivências específicas. A precariedade das condições de vida dos estudantes é uma realidade na maioria das escolas públicas brasileiras, no entanto, essa realidade não pode ser algo que afaste professores/as e estudantes, mas, sim, algo que possibilite o conhecer, o descobrir e o acolher dessas crianças que, muitas vezes, são excluídas no seu contexto social.

Nesse sentido, Arroyo (2013) explica que o/o docente, no trabalho pedagógico realizado na sala de aula, deve aprender a "superar a visão do aluno genérico e descobrir o real, contextualizando, quem é a infância-adolescência real, como é vivida ou não vivida, negada. Os saberes da infância-adolescência-juventude não aprendidos nos cursos de formação são aprendidos diariamente no trabalho, na relação com a sala de aula" (ARROYO, 2013, p. 97). Portanto, essas realidades vividas por muitas crianças precisam ser consideradas nas práticas realizadas na escola.

Percebemos na fala de algumas professoras o conhecimento dessa realidade, mas também um preconceito em relação às condições de muitas famílias, culpabilizando as mesmas pelas situações precárias que passam no seu cotidiano, como, por exemplo, na citação da professora Meire que relata o seguinte: *"[...] percebo algumas famílias* ***repassando a responsabilidade da formação integral*** *da criança para a escola. Em consequência disso, percebo, que estas crianças, muitas vezes,* ***se perdem na formação do seu caráter"*** *(Meire*). Mediante essa fala, percebe-se o conhecimento da realidade vivida, no entanto, também um preconceito em relação a essas condições reais experienciadas por diferentes famílias. Consideramos fundamental o entendimento de que a pobreza e desigualdade social não são questões naturais e, sim, construídas historicamente a partir das próprias ações humanas. Dessa forma,

> [...] o Brasil apresenta marcas históricas que remontam ao processo colonizador, o qual destinou para esse espaço geográfico, por vários séculos, apenas a função de produção e suprimento de bens primários necessários aos atendimentos dos interesses da metrópole lusitana. Tal lógica colonizadora, além de formar e estabelecer uma estrutura econômica voltada ao exterior, deixou marcas sociais que ainda estão presentes nos dias atuais. Dentre estas destacam a pobreza, a concentração de renda e a exclusão social. (MATTEI, 2017, p.49).

Avaliamos que, quando ocorre a culpabilização das famílias em relação às situações precárias em que vivem, culpabiliza-se também as crianças em relação aos

seus comportamentos, atitudes e formas de ver o mundo, resultando em uma “má formação em seu caráter”, como exposto pela professora. Nesse sentido, percebemos um afastamento por parte da professora dessa realidade vivida, a qual deveria ser conhecida e valorizada, não vista como um problema.

Candau (2016) explica sobre uma pesquisa realidade por ela (CANDAU, 2008), na qual um professor, que foi entrevistado, relatou que “as diferenças estão bombando na escola e não sabemos o que fazer” (CANDAU, 2016, p. 804), o que fica evidente que as diferenças culturais são, muitas vezes, vistas como problemas que a escola precisa solucionar. Porque várias vezes “conhecer o real vivido, a pluralidade de experiências e formas de viver não é uma preocupação central ao longo do percurso escolar” (ARROYO, 2013, p. 123). Esse autor explica que a função desejada por muitos, relacionada ao papel da escola, seria o de desconstruir os supostos contravalores que os estudantes chegam à escola e a função é educá-los em valores. Nesse sentido,

> Será necessário ir além de trabalhar na consciência dos contravalores que condicionam o seu viver. Educar nos valores humanos não é o mesmo que desconstruir contravalores. Os processos de desumanização a que são submetidos tantos seres humanos desde crianças não caracterizam uma situação de falta de valores pessoais ou familiares que através de projetos de formação ética poderão ser adquiridos. A desumanização é uma negativa formação. É um mal. É um processo de deformação ética. Não é uma fatalidade que castigue tantos seres humanos, nem é uma opção pessoal por contravalores a serem reeducados através de reconhecer os bons valores. Algo assim como a infelicidade não é mera negação da felicidade! É um mal, um processo de múltiplas experiências de dor, frustração. De infelicidade. Consequentemente, os projetos têm de ir além de ensinar os bons valores, de inventar didáticas de que aqueles valores que pensamos não os aprenderam na família, na rua, na sobrevivência ou na droga e na violência, os aprendam na escola. (ARROYO, 2015, p. 29).

Para esse autor, o papel da escola não é julgar esses valores trazidos das realidades vividas, mas sim entender os contravalores estruturantes das relações sociais e políticas que os excluem e os desumanizam, ou seja, compreender os processos de deformação. Abordar de forma profissional os “processos brutais de deformação exige muito mais cuidado, conhecimentos e artes. Exige superar ingênuas classificações entre os alunos que aprenderam os bons valores e alunos que não os aprenderam, como classificamos os que aprenderam as matemáticas ou a biologia e os que não” (ARROYO, 2015, p. 29). Portanto, para Arroyo (2015), é necessária uma postura ética dos/as professores/as que atuam com essas realidades,

no sentido de questionar essa ordem estruturada, no contexto escolar junto com os/as estudantes, e discutir exemplos de pessoas ou grupos que lutam por outra ordem inspirada em outra moral, e complementa,

> Impressiona com que facilidade as escolas passaram a catalogar entre os personagens indignos, crianças e adolescentes supostamente portadores de condutas indesejáveis. Classificam-se como indesejáveis para o fazer educativo exatamente aqueles que a sociedade lança na luta pela sobrevivência em ambientes carentes de referências morais. (ARROYO, 2015, p. 30).

As classificações também ocorrem na escola, a partir de julgamentos realizados em relação aos estudantes. “O julgamento professoral apoia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhe são oferecidos pelo trabalho e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor” (BOURDIEU, 2015, p. 213). Portanto, o sistema de classificação, presente nas relações sociais, é reproduzido na escola, o que gera, muitas vezes, o processo de evasão.

Compreendemos que as condições sociais, econômicas e culturais vão influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e adolescente no contexto escolar, e consideramos que conhecer essas influências é importante para o professor e professora, no sentido de terem uma visão mais crítica sobre as condições de vida dos/as estudantes, bem como para criarem estratégias de inclusão desse/a aluno/a no contexto educacional.

Outra questão apontada pela professora é que *“a escola é a única oportunidade que eles têm de vivenciar momentos diferentes, conhecer coisas novas. A escola é um espaço que os possibilita a pensar que terão um futuro melhor*”. Isso nos faz refletir sobre o papel da escola e como ela está estruturada atualmente, será que realmente a escola contribui efetivamente para que essas crianças e adolescentes, que vivem situações precárias no seu contexto social, tenham uma vida melhor? Ou seja, uma vida na qual não sejam violados seus direitos básicos? É importante destacar três questões que emergem dessas citações das professoras. A primeira ideia importante a destacar é que a escola, muitas vezes, reforça a exclusão social, pela não aceitação do outro, do diferente, e isso acontece pela própria cultura escolar.

Bourdieu e Passeron (2014) destacam que o sucesso de toda educação escolar e, geralmente, de todo trabalho pedagógico secundário irá depender da "primeira educação que a precedeu, mesmo e sobretudo quando a Escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história [...]" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 65). Nesse sentido, a escola pública, que deveria ser "igual para todos, acaba por reproduzir e reforçar as desigualdades econômicas, sociais e políticas presentes na sociedade brasileira" (LEITE, 2016, p. 16). Em segundo lugar, consideramos que a escola somente irá incluir essas diferentes infâncias que chegam à escola, quando houver mudanças estruturais, revendo tempos, espaços, conteúdos, processos de avaliação (ARROYO, 2013), relações e interações estabelecidas nestes espaços que são educativos, por isso a necessidade de se reinventar a escola, assim como defende Candau (2016b). A autora explica que está aumentando, na sociedade e na escola, a sensibilidade em relação às diferenças culturais. Mas, que ainda há muitos desafios para se desenvolver a educação intercultural nas escolas brasileiras (CANDAU, 2016b). Portanto, consideramos que a escola não poderá ser a salvadora de todos os males, porque existem problemas estruturais relacionados à ordem social, cultural, política e econômica, bem como histórica, que reforçam a pobreza e a desigualdade social. No entanto, consideramos que a cultura escolar precisa ser repensada, e que os excluídos sejam realmente incluídos, e que suas vivências e realidades sejam consideradas nas práticas realizadas nesses ambientes educativos.

Por último, a terceira ideia que destacamos é que, no contexto social, muitas crianças têm seus direitos negligenciados e que a escola não pode ficar alheia às situações de exploração, de violência e de abandono que as mesmas enfrentam, porque essa também é uma realidade vivida pelos/as estudantes que frequentam várias escolas brasileiras. Muitas crianças não possuem os direitos garantidos, os quais são preconizados na Constituição Federal de 1988 e, também, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). No entanto, no ECA está definido que é dever da família, da comunidade, da sociedade, de forma geral, e do Poder Público a proteção integral da criança e do adolescente para que possuam o "desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade" (BRASIL, 1990, p. 01). E ainda preconiza que é:

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a **efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.** (BRASIL, 1990, p. 01).

Quando se percebe no contexto escolar que crianças e adolescente estão sofrendo algum tipo de violência, é necessário que a instituição, professores/as e gestão comuniquem os órgãos competentes, como, por exemplo, o Conselho Tutelar[52], a fim de realizar sua função em relação à proteção aos direitos da criança e do adolescente. Pois, "para o estabelecimento de uma cultura dos Direitos Humanos é necessário que os sujeitos os signifiquem, construam-nos como valores e atuem na sua defesa e promoção" (BRASIL, 2012, p. 8). Essa questão vai ao encontro do que a professora Mara explica quando diz que: "Há casos em que a escola sabe o que ocorre com o aluno, tenta resolver; mas não prossegue para que não se prejudique e "engaveta" (Mara).

Em nossa perspectiva, quando a escola realiza esse tipo de atitude, ela está sendo negligente em relação à criança ou ao adolescente que está sendo vitimado em seu contexto social, e que, portanto, está indo de encontro a uma Educação em Direitos Humanos que preze pela proteção aos direitos. Deste modo, consideramos que esta é uma violação aos Direitos Humanos por parte da escola, a qual se "cala" diante das injustiças sociais. Na fala da professora, ficam evidentes tanto a questão familiar quanto o papel da escola na defesa e promoção dos direitos humanos.

Nessa categoria de análise, três professoras destacaram que, nas escolas em que atuavam, não havia violação aos Direitos Humanos. Dessa forma, surgem algumas questões importantes para serem pensadas: Como a escola inclui as crianças que, muitas vezes, estão à margem da sociedade? Como são as inter-relações estabelecidas no contexto escolar? Como ocorre o processo de inclusão de crianças e adolescentes que possuem algum tipo de deficiência? Como ocorre a relação professor-aluno no contexto da sala de aula? Como acontecem as interações entre crianças e/ou adolescente com seus pares?

Essas questões são importantes de serem elucubradas, visto que a escola precisa ser um espaço promotor dos Direitos Humanos pois,

---

[52] No Estatuto da Criança e do Adolescente no art. 131 há definição do Conselho Tutelar o que "é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei". (BRASIL, 1990, p. s/p).

> [...] liga-se ao reconhecimento da necessidade de respeito às diferenças, garantindo a realização de práticas democráticas e inclusivas, livres de preconceitos, discriminações, violências, assédios e abusos sexuais, dentre outras formas de violação à dignidade humana. (BRASIL, 2012, p. 11).

Nesse sentido, compreender as relações objetivas e subjetivas estabelecidas no interior das escolas, nas distintas relações estabelecidas na instituição, é de suma importância para perceber as violações dos Direitos Humanos que, muitas vezes, apresentam-se em atos discriminatórios de professor/a para com algum estudante; nas organizações das propostas escolares, excluindo, por exemplo, aquele/a estudante que é mais quieto, e menos participativo, ou que possui algum tipo de deficiência; no processo avaliativo; nas diferentes maneiras de "disciplinar" o/a estudante; nos momentos dos recreios que são visíveis, normalmente, xingamentos, conflitos, agressões entre os/as alunos/as; na desatenção do/a professor/a para com o/a estudante que possui algum tipo de dificuldade em compreender o conteúdo; nos comentários na sala dos/as professores/as, no recreio, sobre as crianças e suas famílias; na organizações das filas das crianças que ainda separam meninos e meninas; enfim, nas múltiplas formas de relações e interações estabelecidas na instituição escolar que possivelmente podem ser consideradas como violentas, e que, portanto, violam os Direitos Humanos. Eyng (2013, p. 250) destaca que é:

> [...] fundamental a permanente atenção sobre a existência das violências nas escolas, via diagnósticos que permitam a compreensão das especificidades das dinâmicas dos sujeitos em cada contexto e, a partir daí, a definição de estratégias de intervenção. O reconhecimento da existência e das suas possíveis configurações poderá deflagrar possíveis ações. Entretanto, o desconhecimento, a invisibilidade ou negação geram a inação, o que poderá agravar a violação de direitos no espaço escolar. (EYNG, 2013, p, 250).

Nas respostas das professoras, apenas uma docente pontua a violação dos Direitos Humanos voltada para as relações e interações no ambiente escolar, e destaca a seguinte situação:

> *"A partir do momento que um colega de classe **ri sobre sua condição ou fala** com **desprezo** sobre **determinado aluno**, acredito que isto **viola o outro que** está sendo agredido seja verbalmente ou fisicamente. Mas, com toda certeza, quem vê o fato deve falar. E discutir muito sobre o tema, pois as pessoas não mudam de um dia para o outro." (Josi).*

Portanto, as situações das violações dos Direitos Humanos, muitas vezes, aparecem de forma velada no contexto escolar, às vezes, por falta de conhecimentos específicos relacionados aos direitos, ou por falta de empatia e respeito às diferenças. Entretanto, o que é necessário destacar é que o/a profissional da educação precisa ter um olhar atento e uma escuta sensível ao que é dito, realizado e planejado no contexto escolar, já que os Direitos Humanos precisam ser o fundamento das relações estabelecidas na instituição.

Nessa questão sobre a violação dos Direitos Humanos no contexto escolar, três professoras destacaram que não havia essa violação na escola em que atuavam, conforme os trechos a seguir:

> *"Acredito que não. No momento não me recordo de situações em que houve a violação dos direitos humanos." (Beti).*
>
> *"Até o momento não consegui perceber violações na escola em que atuo [...]." (Manu).*
>
> *"Não." (Marcia).*

Nesse sentido, é necessário se ter uma compreensão sobre o que são Direitos Humanos, e quais são esses direitos, a fim de que o/a professor/a possa identificar na escola as diferentes formas de violências estabelecidas no interior da unidade educativa, não somente aquela considerada física, mas também a simbólica que também deixa marcas e fere a dignidade humana. Também consideramos importante problematizar questões da cultura escolar, percebê-la como algo que, muitas vezes, reforça os sistemas de classificações presentes na sociedade e que acabam excluindo os/as estudantes que não possuem seus direitos garantidos.

7.1.5 A escola e discussões sobre Direitos Humanos

É importante destacar, antes de iniciar a discussão dessa categoria, que, na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, há a Gerência de Educação em Direitos Humanos, a qual tem os seguintes objetivos:

> Articular, apoiar, acompanhar e propor ações de prevenção, promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, orientando as unidades educacionais em seus planos de ação para a educação em direitos humanos; Acompanhar a implantação e execução do projeto de prevenção à intimidação sistemática (Bullying) – "Você tem direitos, eu respeito!"

> Acompanhar Programa #tamojunto e Programa Elos:
> Realizar o atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto;
> Executar a formação continuada das Comissões das unidades educacionais, Comissão Interna, grupo de estudos, OTP e SEP no referente à educação em direitos humanos.[53]

Além disso, cada escola municipal de Curitiba precisa ter uma Comissão de Direitos Humanos, a qual é formada pelas seguintes representantes: Uma/um docente de cada etapa do ciclo ou ano, com integrantes do período da manhã e da tarde; Uma/um representante do Conselho de Escola, do segmento da comunidade escolar; Uma/um representante da equipe gestora; Uma/um servidora/or não docente; Uma/um educanda/o do grêmio estudantil, quando houver; Uma/um educanda/o da Guarda Mirim, quando houver. Os Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba também precisam organizar sua comissão com os seguintes segmentos: Três professoras/es de educação infantil, sendo uma/um representante da turma: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), outra das Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e das Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses); Uma/um representante das famílias, Uma servidora/or não docente; Uma/um representante da equipe gestora.

De acordo com a Gerência de Direitos Humanos, as atribuições da Comissão são as seguintes:

> Articular e promover nos seus locais de trabalho, junto com a comissão local, ações que envolvam todos os segmentos das unidades educacionais, de enfrentamento ao preconceito e a discriminação e outros temas de educação em direitos humanos.
> Divulgar eventos, materiais e pesquisas que contribuam para o respeito, reconhecimento e valorização da diversidade humana.
> Acompanhar a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas escolas.
> Participar das reuniões organizadas pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.
> Acompanhar a elaboração e a execução do plano de ação e relatórios, com todas(os) as(os) profissionais da unidade educacional.[54]

Dentre as atribuições referentes à Comissão, constam o acompanhamento e a elaboração do plano de ação e dos relatórios referentes à Educação em Direitos

---

[53] Informações retiradas do site da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/gerencia-de-educacao-em-direitos-humanos/4801. Acesso em: 12 jun. 2020.

[54] Informações retiradas do material produzido pela Gerência de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/3/pdf/00203842.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

Humanos. Sendo assim, cada instituição de ensino precisa ter um Plano de Ação voltado para os Direitos Humanos a partir do diagnóstico local. No final de cada ano letivo, as instituições educacionais precisam encaminhar um relatório para a Gerência de Educação em Direitos Humanos sobre as ações que foram realizadas em relação à Educação em Direitos Humanos. Outras ações importantes da Comissão local são "realizar ações que envolvam todos os segmentos das unidades educacionais, de enfrentamento ao preconceito e a discriminação e outros temas de educação em direitos humanos" e "divulgar eventos, materiais e pesquisas que contribuam para o respeito, reconhecimento e valorização da diversidade humana". No entanto, a partir das respostas das professoras, a maioria afirmou que não há discussões sobre Educação em Direitos Humanos ou que as informações eram repassadas de forma rápida, como nos trechos a seguir das falas das docentes:

> *"Não, **não há discussões**. Há profissionais que participam da comissão, mas **não há repasses** e nem discussões." (Beti).*
>
> *"Existe somente sobre o dia 20 de novembro onde colocam a questão étnico-racial que a grande maioria trabalhou para mostrar algo, **mas nada é aprofundado."** (Josi).*
>
> *"Existe a Comissão de Direitos Humanos que faz um trabalho no ensino regular." (Meire).*
>
> *"Nós temos uma representante que ano passado registrou vários trabalhos de diversas áreas envolvendo a temática." (Mel).*
>
> ***"Há uma comissão** sobre esta temática, mas **não é discutida com os pares."** (Sheila).*
>
> ***"Muito raro**, somente entre nós professores **e na hora do café."** (Marcia).*
>
> ***"No intervalo**, rapidamente e nos cobram para que isso faça parte do currículo. Impondo." (Mara).*

Analisando as falas das professoras, foi possível identificar quatro questões fundamentais: a primeira se refere a não ter discussões sobre Direitos Humanos de uma forma que as/os professoras/os atuantes na instituição tenham acesso aos conhecimentos relacionados ao conceito e às ações voltadas a uma Educação em Direitos Humanos; a segunda questão está relacionada ao envolvimento das comissões no sentido de solicitarem aos/as docentes as ações referentes aos Direitos Humanos para compor o relatório final que precisa ser encaminhado à Gerência no final do ano letivo; a terceira questão está articulada ao repasse de informações, as quais acontecem de forma aligeiradas e sem aprofundamento, não possibilitando que

os/as professores/as compreendam e se apropriem da importância de se ter uma educação pautada nos princípios de uma Educação em Direitos Humanos; e a quarta questão se refere às professoras reconhecerem que há a Comissão na Escola em que atuam, mas que não há ações no contexto escolar com o objetivo de efetivarem suas atribuições.

Apenas uma professora destacou que havia discussões relacionadas à Educação em Direitos Humanos, conforme a seguir: *"Sim, porém há uma equipe específica que participa de eventos com este tema" (Manu).* O que é possível identificar na fala dessa professora é que há discussões, no entanto, apenas para as pessoas que compõem a Comissão que possuem a oportunidade de participarem dos eventos voltados ao tema. Candau e Sacavino (2013) destacam sobre os desafios em Educar em Direitos Humanos, sendo um deles o desafio de introduzir a Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de professores, e destacam que:

> Poucas são as instituições que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Empenhar-se para que as instituições de formação de educadores incorporem espaços – disciplinas, seminários, estágios, etc. – com este objetivo é um aspecto a ser enfatizado. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 65).

Nesse sentido, consideramos que, tanto a formação inicial quanto continuada, é fundamental para que os professores possam desenvolver uma visão diferente em relação ao conceito de direitos humanos, além de possibilitar uma melhor compreensão sobre a importância de se desenvolver uma cultura em direitos humanos.

Ainda, destacamos que a escola é um espaço de socialização muito importante para a formação dos professores e das professoras, pois pode ser caracterizada como um espaço propício para reflexões sobre as práticas realizadas em sala de aula, bem como sobre as relações e interações estabelecidas na instituição de ensino. Gimeno Sacristán (2017, p. 194) pontua que:

> A socialização profissional produzida pelos próprios colegas é um fator de disseminação de atitudes e crenças sobre o currículo, o conhecimento, a avaliação, os comportamentos frente aos alunos, etc. Boa parte do que são os professores como tais, quanto ao seu pensamento e a seu comportamento, se explica por mediação de socialização profissional. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 194).

Nesse sentido, ponderamos que o processo reflexivo sobre Educação em Direitos Humanos precisa ser efetivado no contexto escolar, possibilitando que os/as professores/as reflitam sobre como realizar um trabalho voltado para os princípios de uma Educação em Direitos Humanos. E, com base nessas reflexões, reavaliem posturas, formas de ver os/as estudantes, maneiras de pensar o currículo, bem como repensem suas concepções.

Imbernón (2009) destaca que "se o professor é capaz de narrar suas concepções de ensino, a formação pode auxiliá-lo a legitimar, modificar ou destruir essa concepção" (IMBERNÓN, 2009, p. 77). Esse autor também considera que a formação deve ser coletiva, ou seja, no interior da escola, sendo que "o desenvolvimento de todo o pessoal educativo de um centro educativo (as vivências coletivas) se define como aqueles processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes dos trabalhadores numa instituição educativa" (IMBERNÓN, 2009, p. 78). Nessa lógica, todos precisam estar envolvidos num processo formativo, como, por exemplo, os gestores, os professores, os inspetores, os secretários, etc., a fim de que este processo contribua para novas aprendizagens e mudanças de posturas diante das relações estabelecidas na unidade educacional, bem como em relação às práticas realizadas em sala de aula.

A professora Mel pontua algo importante referente às comissões internas de Direitos Humanos, as que são formadas nas escolas, pois uma das funções dessa comissão é realizar um relatório ao final do ano letivo e enviá-lo para a Gerência de Educação em Direitos Humanos e destaca que: "*Nós temos uma representante que ano passado registrou vários trabalhos de diversas áreas envolvendo a temática"* (Mel). A partir dessa citação da professora, fica evidente o envolvimento da Comissão nos registros das propostas realizadas, mas não no trabalho efetivo voltado para discutir com os/as docentes sobre o que é uma Educação em Direitos Humanos. A ideia central que se apresenta nessa frase da professora é que as propostas são feitas, mas, muitas vezes, sem a reflexão e o entendimento sobre elas. Outra questão importante, destacada pela professora Josi, se refere a restringir as discussões relacionadas às temáticas de direitos humanos apenas em datas comemorativas, no sentido de "mostrar o trabalho realizado" e não com o intuito de realmente desenvolver temáticas que contribuam para uma Educação em Direitos Humanos. Isso é evidente nesta citação: "*Existe somente sobre o dia 20 de novembro, onde colocam a questão*

étnico-racial que a grande maioria trabalha para mostrar algo, mas nada e aprofundado" (Josi).

Em relação às datas comemorativas, consideramos que podem ser momentos de discussão sobre direitos humanos, como afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos: "tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar (BRASIL, 2012, p. 527). Contudo, destacamos que as discussões não podem ficar restritas a estas datas, pois, como a própria citação pontua, é necessário articular as datas aos conteúdos de Direitos Humanos. Nessa perspectiva, Candau e Sacavino (2013) explicam que "é insuficiente promover eventos e atividades esporádicas, orientadas fundamentalmente a sensibilizar e motivar para as questões relacionadas com os Direitos Humanos", e concluem: "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-nos em Direitos Humanos" (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 66).

Portanto, a partir das falas das professoras, percebemos fragilidades no papel realizado pelas comissões locais de direitos humanos, aquelas organizadas no contexto escolar, visto que as professores sabem que existem as comissões, entretanto, não identificam uma função ativa na realização de ações que envolvam todos os segmentos das unidades educacionais, de enfrentamento ao preconceito e à discriminação e outros temas de Educação em Direitos Humanos, bem como, não há divulgação de eventos, materiais e pesquisas que contribuam para se discutir sobre o respeito, reconhecimento e valorização da diversidade humana.

7.1.6 Direitos Humanos e o Ensino de Ciências Naturais

Mediante esta categoria de análise, foi discutido sobre a possível relação dos conteúdos de Ciências Naturais com Direitos Humanos, bem como a importância de estabelecer essas relações. Nessa sequência, seis professoras afirmaram que a articulação de Direitos Humanos e o ensino de Ciências Naturais é possível de ocorrer, sendo que uma professora não afirmou, porém destacou que ela esperava que "*fosse possível*" tal articulação, visto que ainda buscava *meio mais eficiente* para

que isso fosse efetivado. E uma professora (Meire) não respondeu essa pergunta, o que sugere que ainda não compreende as possibilidades dessas articulações.

As professoras que afirmaram ser possível articular Direitos humanos ao ensino de Ciências, relataram exemplos de como isso ocorre, como nas falas a seguir:

> *"Sim, essa articulação se deve justamente porque o ensino de Ciências, principalmente no 5º ano, aborda temas como a sexualidade e o cuidado com o próprio corpo." (Beti).*
>
> *"Ex. já fiz um trabalho envolvendo vacinas e a importância no que tange o direito à informação. Acredito que depois que amadurecemos nossas ideias conseguimos interligar temas, pois vamos nos aprofundando e realizando articulações." (Josi).*
>
> *"Eu acredito que isso pode (e deve) ocorrer em todas as áreas da educação, desde falas do cotidiano e desconstrução diária até projetos com participação efetiva dos alunos." (Manu).*
>
> *"Sim, pensando nos conteúdos sistematizados alinhados a esta temática, criança possibilidades de articulação entre os dois, como, por exemplo, o conteúdo de doenças que envolvem o sistema ósseo e a mobilidade no espaço escolar." (Sheila).*
>
> *"Sim, no caso o respeito às diferentes sexualidades, o respeito à vida em todos os sentidos, a biodiversidade, o papel do aluno como cidadão que precisa preservar, respeitar para contribuir com o meio ambiente e a sociedade. (Marcia)."*
>
> *"Sim. Qualquer assunto pode abrir "leque", se aprofundar no conteúdo; mas isso não ocorre porque muitas vezes nos deparamos com os pais não aceitando o que se está falando. Principalmente gênero e sexualidade e reprodução humana (conteúdo 5º ano)." (Mara).*

Dentre as questões apontadas pelas professoras, podemos destacar algumas temáticas sociais presentes nas discussões realizadas pelas docentes nas aulas de Ciências Naturais, a partir dos conteúdos desse componente curricular, como, por exemplo, a questão da sexualidade, cuidados com o corpo, a importância da vacinação, mobilidade do espaço social para pessoas que possuem algum tipo de deficiência ou doença, biodiversidade, papel do estudante enquanto cidadão, respeito à vida, preservação e respeito ao meio ambiente. No entanto, uma professora destaca a dificuldade em desenvolver temas, como, por exemplo, relacionados à sexualidade, ao gênero e à reprodução humana, devido à influência dos pais. Essa é uma questão importante de ser discutida, uma vez que quando se fala de sexualidade há muitos tabus e preconceitos, tanto por parte das famílias dos/as estudantes quanto por parte de alguns professores e professoras. Moizés e Bueno (2010) explicam que:

> [...] quando se fala sobre sexo e sexualidade, muitos rementem a valores e crenças revestidas de preconceitos, tabus, mitos e estereótipos. É preciso compreender que a sexualidade é parte integrante e indissociável da pessoa, não implicando necessariamente em ser aspecto reprodutivo, e que valores sexuais e estilos de vida podem ser vivenciados de modo diferenciado de uma pessoa para outra. Numa sociedade, a diversidade de valores e crenças é fato natural. (MOIZÉS; BUENO, 2010, p. 205).

Nesse sentido, consideramos que discussões sobre sexualidade precisam estar presentes no contexto escolar, para problematizar questões que estão, muitas vezes, nos ambientes familiares e em outras instituições, carregadas de preconceitos e de discriminação. Contudo, para que este trabalho seja realizado na escola, e mais especificamente no ensino de Ciências Naturais, é necessário que o/a professor/a, enquanto "modelador do currículo" (GIMENO SACRISTÁN, 2017), possa compreender essa importância e defendê-la, apoiado em argumentos pedagógicos para defender temáticas e conteúdos fundamentais para o desenvolvimento integral do educando. Para Moizés e Bueno (2010, p. 206), o "diálogo é a ferramenta básica no processo de educar para a sexualidade". Ainda complementam que para desenvolver essa temática é fundamental a interação família e escola para que a "sexualidade não se torne algo de duplicidade de discursos e atitudes" (MOIZÉS; BUENO, 2010, p. 207).

A professora Josi relata a questão sobre a importância de "*amadurecer as ideias*" para que haja maior entendimento e, por conseguinte, interligar temáticas relacionadas aos Direitos Humanos no ensino de Ciências Naturais. Essa questão nos remete à importância do conhecimento sobre a temática Direitos Humanos e sobre as temáticas que se articulam à uma Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de compreender melhor as relações que poderão ser estabelecidas em sala de aula no desenvolvimento de conteúdos de Ciências Naturais, indo ao encontro das discussões realizadas na categoria anterior sobre a importância de realizar formações continuadas voltadas a essa temática, a qual deverá considerar:

> [...] o conhecimento e o reconhecimento dos temas e questões dos Direitos Humanos com o intuito de desenvolver a capacidade de análise crítica a respeito do papel desses direitos na sociedade, na comunidade, na instituição, fazendo com que tais profissionais se identifiquem sua instituição como protetores e promotores destes direitos. (BRASIL, 2012, p. 17).

Além de compreender sobre as temáticas que se articulam às discussões sobre Direitos Humanos, a partir dos conteúdos de Ciências Naturais, também é

fundamental que as formações consigam desenvolver no/a professor/a uma leitura atenta à realidade educacional, concebendo a instituição enquanto espaço para promover uma Educação em Direitos Humanos, na qual todos estejam envolvidos nesta defesa, indo ao encontro do princípio “Transversalidade, vivência e globalidade” (BRASIL, 2012, p. 523).

A professora Manu afirmou que Educação em Direitos Humanos pode e deve acontecer em todas as áreas e que devem estar presentes no cotidiano, nas relações e também em projetos que tenham a participação dos estudantes. Em relação a essa afirmação, a professora Manu destaca que as relações estabelecidas no interior da escola precisam ser baseadas em Educação em Direitos Humanos, pois para se formar uma cultura em Direitos Humanos é preciso vivenciá-los no contexto das relações. Sendo assim, a vivência da Educação em Direitos Humanos “deve ter o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo. Isso requer o exercício da cidadania ativa de todos/todas os/as envolvidos/as com a educação básica” (BRASIL, 2012, p. 13).

Assim, concluímos que a maioria das professoras considera possível as articulações dos Direitos Humanos com o Ensino de Ciências e que já realiza tentativas relacionadas às articulações com temáticas sociais, as quais consideramos fundamentais para ampliar as questões relacionadas à sociedade. Para Chassot (2003), “não se pode mais conceber propostas para um ensino de ciências sem incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes” (CHASSOT, 2003, p. 90).

Em relação à importância de articular temáticas voltadas aos Direitos Humanos no ensino de Ciências Naturais, a maioria das professoras afirmou considerar importante esta articulação. Apenas uma professora (Meire) não respondeu a esta questão. Dentre as respostas podemos destacar algumas questões importantes nas respostas das professoras. A primeira questão pontuada é que a professora Mel afirmou que a ciência faz parte da vida prática das pessoas, e também das relações sociais que permeiam a temática Direitos Humanos e Cidadania, com o objetivo de repensar a sociedade, o conhecimento científico e as relações humanas. Diante dessa citação da professora, podemos relacionar essa ideia com o que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 321) destaca sobre o ensino das Ciências Naturais, o qual é considerado imprescindível para que os (as) estudantes tenham “conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto os científicos”

e complementa que essa articulação se justifica devido o objetivo da formação integral dos/as alunos/as".

Ribeiro e Almeida (2018) destacam que "a formação para a cidadania deve ser feita por meio de um ensino contextualizado, além do mero repasse de conceitos, contribuindo para uma participação ativa do indivíduo na sociedade, pelo desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão" (RIBEIRO; ALMEIDA, 2018, p. 06). Em relação à formação para a cidadania, Oliveira e Queiroz (2016) consideram "que a Educação em Direitos Humanos seja capaz de fornecer uma base ética para que, ao compreender os conteúdos de Ciência em seu contexto social, econômico e cultural, o estudante consiga posicionar-se como cidadão" (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016b, p. 79). Os autores complementam que a Educação em Direitos Humanos associada à Educação em Ciências, busca formar para os valores de "Tolerância e Diálogo", no sentido de dar "voz aos subalternizados, resgatar memórias e desconstruir uma visão naturalizadora das violações de direitos" (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016b, p. 90).

Nesse mesmo sentido, a professora Josi destaca sobre a importância de ampliar "o *olhar dos estudantes para o mundo"*, e a Manu destaca sobre a importância de desenvolver uma "*consciência de mundo"*, dando destaque ao desenvolvimento de "*seres empáticos"*, e a Sheila faz uma relação com a ideia de o estudante compreender como funciona e se faz a ciência, a partir do respeito por todos, como nos trechos a seguir:

> *"De extrema importância, a articulação de Ciências voltada à temática Direitos Humanos faz com que os estudantes ampliem seus olhares para ao mundo, bem como seu conhecimento; tomando a educação multidisciplinar." (Josi).*
>
> *"Sim, pois precisamos formar cada vez mais seres humanos empáticos e com consciência de mundo, tanto o seu como o do outro." (Manu).*
>
> *"Sim, pois o ensino de Ciências é realizado para alunos que vivem em uma sociedade com semelhanças, diferenças, igualdade, desigualdades e necessitam entender e compreender como funciona e se faz a ciência a partir do respeito por todos." (Sheila).*

Nessas citações realizadas pelas professoras, podemos salientar a importância de se desenvolver temáticas sociais no ensino de Ciências, remetendo à compreensão de uma educação multidisciplinar, e também, entendemos que esta articulação se faz necessária para que o/a estudante tenha um olhar mais atento e

diferenciado para as questões presentes no contexto social. A BNCC (BRASIL, 2017) explica sobre a importância de desenvolver o letramento científico, o qual envolve a "capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências" e complementa que "[...] apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania" (BRASIL, 2017, p. 321). Assim, concordamos com Oliveira e Queiroz (2016) que afirmam:

> [...] que é necessário ir além de discutir o conteúdo de ciências a partir de uma relação entre aspectos sociais, científicos e tecnológicos, mas fazer com que esse conteúdo, relacionado com aspectos sociais, econômicos, tecnológicos, permita e possibilite empoderar os grupos minorizados, encare os direitos como adquiridos e não como "garantias do estado", desenvolva uma capacidade argumentativa nos estudantes para essa luta por direitos, estimule uma percepção das possibilidades de transformação no mundo e, por fim, resgate a memória das violações de Direitos Humanos para que elas não voltem a acontecer. (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2016, p. 95).

O ensino de Ciências e sua relação com Direitos Humanos, para Oliveira e Queiroz (2015), é "indispensável à educação científica em um tempo de globalização e os fluxos migratórios" se fazem presentes na escola, o que amplia a necessidade "de convivência, diálogo e tolerância com o outro diferente" (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015, p. 59). Os autores destacam que educar em ciência em uma perspectiva voltada para uma Educação em Direitos Humanos seria um caminho para a formação para a cidadania, e para que isso seja possível é necessário, como relata a professora Marcia, que essa articulação seja importante para *"desnaturalizar e/ou desconstruir o senso sobre o que são direitos humanos, sobre sexualidade, preconceito, racismo, questões de gênero, etc.[...]"* (Marcia).

Nesta categoria de análise, foi possível identificar que as professoras acreditam ser importante desenvolver temáticas relacionadas aos direitos humanos no ensino de Ciências, entretanto algumas professoras possuem dificuldades em compreender de que modo realizar essa articulação, pois as respostas das professoras demostraram certa fragilidade sobre essas articulação na prática, como destacado pelas professoras: "*Sim, mas não da forma como eu gostaria, devido à falta de tempo e não saber direito até que ponto posso abordar tais temas" (Beti); "Não, pois no 3º ano estou lecionando sobre bactérias, fungos, animais e plantas" (Marcia); "Sim, superficialmente" (Mara).* "*Normalmente eu faço uma roda de conversa inicial*

com as crianças e poucos os temas que eles trazem" (Manu). Nesse sentido, quando não há um conhecimento relacionado aos Direitos Humanos, fica mais difícil articular esse tema às discussões realizadas em sala de aula. Avaliamos que fazer "roda de conversa", "a partir de temas que as crianças trazem" para o contexto da sala de aula, não é suficiente para reflexões sobre direitos humanos. Em nossa perspectiva é fundamental um planejamento adequado para que realmente essas articulações aconteçam de forma que os/as estudantes possam iniciar nos anos iniciais do ensino fundamental reflexões sobre as diferentes temáticas que fazem interface aos direitos humanos e cidadania. Compreendendo que:

> [...] os conteúdos devem estar associados ao desenvolvimento de valores e de comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é parte da natureza e sempre incompleto em termos da sua formação. O ser humano por ter essa incompletude tem necessidade permanente de conhecer, construir e reconstruir regras de convivência em sociedade. (BRASIL, 2012, p. 526).

Contudo essas discussões precisam considerar as realidades concretas das crianças. As análises contribuíram para que pudéssemos entender que, no curso de formação continuada, referente à pesquisa-ação, deveriam estar articuladas a teoria e a prática, ou seja, apresentar e discutir alguns exemplos de atividades sobre determinados conteúdos de Ciências Naturais e sua articulação com temáticas sobre Direitos Humanos.

7.1.7 Resultado da Fase exploratória: delineando o curso de formação continuada

A terceira fase da pesquisa exploratória contribuiu para que delineássemos as discussões dos cursos de formação, bem como organizássemos as estratégias didáticas. Portanto, por meio das falas das professoras, foi possível identificar questões que consideramos importantes de serem discutidas nas oficinas teóricas e práticas, e também o modo como fazer essas articulações, conforme a seguir:

i. Discutir e refletir com as professoras durante as oficinas teóricas o conceito de direitos fundamentais e apresentar quais são esses direitos, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988);
ii. Diferenciar os direitos fundamentais e Direitos Humanos;

iii. Explicar sobre a historicidade dos Direitos Humanos, destacando, portanto, as gerações de direitos;

iv. Desenvolver discussões sobre o conceito de Educação em Direitos Humanos, dando ênfase as questões relacionadas à diferença e à igualdade, bem como ao preconceito e à discriminação.

v. Discutir sobre o conceito de Equidade;

vi. Revisão das temáticas que seriam discutidas ao longo do curso, dando prioridade as temáticas mais destacadas pelas professoras. Assim, as temáticas definidas para as oficinas foram: Relações étnico-raciais; Gênero, sexo e sexualidade; Igualdade de gênero e empoderamento feminino; Bullying. A temática Educação Ambiental foi excluída da ementa do curso, por causa de dois motivos: primeiro, porque não foi uma temática muito pontuada pelas professoras nos questionários, e segundo, a maioria das docentes lecionava no quinto ano do Ensino Fundamental e, por isso, as outras temáticas se articulavam de forma mais efetiva com os conteúdos dessa etapa.

vii. Organização de práticas, fundamentadas nas teorias apresentadas, relacionadas à articulação dos conteúdos de Ciências Naturais dos anos iniciais do Ensino Fundamental com as temáticas discutidas no curso, com o objetivo de repertoriar as professoras, a fim de que elas percebessem a possibilidade de articulação. Nesse sentido, demos ênfase ao saber fazer prático e a fundamentação teórica dessas práticas;

viii. Planejamento de atividades práticas. As professoras puderam desenvolver, durante as oficinas, atividades práticas relacionadas às possíveis articulações dos Direitos Humanos com os conteúdos de Ciências Naturais, como, por exemplo, dinâmicas, leitura de livros de literatura infantil, análise de vídeos relacionados às temáticas, análise de gráficos, etc., integrando as diferentes linguagens.

ix. Planejamento por parte das professoras de práticas voltadas a articulação de conteúdos de Ciências Naturais e Direitos Humanos no contexto educativo, além da efetivação da prática na sala de aula. As professoras também realizaram reflexões sobre essas ações.

x. Ênfase na importância de se conhecer as temáticas que fazem interface com Direitos Humanos para que as articulações com os conteúdos fossem possíveis no ensino de Ciências Naturais;

xi. Para compreender as realidades vividas pelas professaras, tanto na vida pessoal, como também nas instituições de ensino em que atuavam, foram realizadas questões para serem respondidas durante as oficinas.

7.2 SOCIALIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após a realização da análise dos questionários preenchidos pelas professoras na fase exploratória, organizamos os materiais da pesquisa referentes ao grupo focal, ao seminário final, às entrevistas e ao questionário, respondido pelas professoras que participaram do curso de formação continuada e que aceitaram participar da investigação, num total de quatro (4) docentes, as quais denominaremos de Josi, Maria, Sheila e Beti. As entrevistas, o grupo focal e o seminário foram transcritos e impressos para que pudéssemos realizar a análise desses documentos, a fim de identificar as categorias analíticas.

Ressaltamos que as professoras que participaram da formação continuada são atuantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a qual é composta por Centros Municipais de Educação Infantil, Centros Municipais de Atendimento Especializado, Centro de Ensino Estruturado para Transtorno do Espectro Autista, Centros de Educação Infantil Contratados, Bibliotecas escolares Faróis do Saber e inovação (em escolas), Faróis do saber (em praças), Laboratório pedagógico de inovação, Bibliotecas temáticas e Bibliotecas especializadas em educação Núcleos Regionais da Educação, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Unidades da RME e quantidades

Unidades	**Quantidades**
Escolas municipais	185 (3 de Educação Especial)
Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)	229
Centros Municipais de Atendimento Especializado	9
Centro de Ensino Estruturado para Transtorno do Espectro Autista	1
Centros de Educação Infantil Contratados	95
Bibliotecas escolares	150
Faróis do Saber e inovação (em escolas)	32
Faróis do saber (em praças)	9

Laboratório pedagógico de inovação	1
Bibliotecas temáticas	3
Bibliotecas especializadas em educação	1
Núcleos Regionais da Educação	10

FONTE: Dados retirados do site https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/educacao/18401. Acesso em: 18 junho 2020.

Com base nos questionários e nas entrevistas transcritas e impressas, foi possível identificar o perfil das professoras colaboradoras da pesquisa dando ênfase às questões relacionadas as suas experiências sociais construídas no processo de socialização, nas diferentes instâncias nas quais fizeram e fazem parte, compreendendo que, muitas dessas experiências, influenciam as suas práticas no contexto social, bem como em sua atuação docente. A socialização pode ser definida como “um processo construído coletiva e individualmente e capaz de dar conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo” (SETTON, 2011a, p. 715). É importante ressaltar que no contexto atual há diferentes instâncias formadoras, e que são os próprios agentes que “tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização” (SETTON, 2011a, p. 719). Nesse sentido, “o indivíduo que possui a capacidade de articular as múltiplas referências propostas ao longo de sua trajetória” (SETTON, 2011a, p. 720).

Para Bourdieu (2013), o princípio das diferenças entre os *habitus* individuais é devido as trajetórias sociais singulares dos indivíduos. Nesse sentido, podemos compreender que o *habitus* é resultado das ações dos próprios indivíduos, e que também são produtos de constantes reestruturações, as quais tem por princípios as disposições, propensões, incorporadas anteriormente (KNOBLAUCH; MONDARDO; CAPPONI, 2017). A partir dessas afirmações, é importante destacar o perfil das professoras participantes da pesquisa, dando ênfase ao processo de socialização, conforme será apresentado no próximo tópico.

7.2.1 Perfil das professoras participantes da pesquisa: Maria, Josi, Sheila e Beti

7.2.1.1 Professora Maria

A professora Maria tem vinte e seis anos, nascida em Niterói, mora em residência alugada, e é iniciante na carreira de docência, possui aproximadamente 7

meses de profissão. Ela não realizou magistério no ensino médio e, portanto, somente iniciou na carreira docente após finalizar o curso de Pedagogia. A professora é solteira, não tem filhos e mora sozinha, sendo responsável pela renda da casa. Seus pais possuem formação em ensino médio. De acordo com a professora, seu pai tinha um emprego bem remunerado, e viveu com seus pais e irmão mais velho até os oito anos. Após os oito anos, seus pais se separam e ela passou a viver apenas com o seu irmão e seu pai. Frequentou a educação básica integralmente em escola particular. Em relação à formação acadêmica, é formada em Pedagogia e possui mestrado em Educação pela UFPR. A professora destacou que iniciou o curso de Pedagogia em uma universidade do Rio de Janeiro, estado em que nasceu, e finalizou o curso na UFPR.

De acordo com essa professora, ela costuma frequentar shows, não assiste à televisão, costuma ir a teatros, ao cinema, e a ler livros. Atualmente não segue nenhuma religião. Ela destaca que sua infância foi ótima, pois sempre brincou, passeou e viajou. Contudo, sente que foi muito silenciada nessa etapa da vida, e destacou: "*lembro de uma vez que eu estava chorando e meu pai gritou comigo. Depois daquilo foi muito mais difícil de eu ser espontânea" (Maria).* Maria destaca que os momentos que ficaram marcados em relação a sua vida escolar foram momentos em que o afeto esteve presente e pontua: "*Não só quando tinha um afeto positivamente, mas um afeto negativo também, né? Ainda que o negativo em geral a gente esqueça até [...] um pouco recalca, mas os aspectos da afetividade me marcaram muito".* Sendo assim, o que mais marcou na Maria foi suas lembranças, enquanto uma estudante muito isolada e solitária, e salientou "*toda essa socialização que existe em muitos ambientes escolares eu não tive* […]" Para ela, o que a ajudou a "*se trancar em seu mundo*" foi a religião que frequentava quando adolescente: "*eu fui de uma religião evangélica dos meus catorze ao dezenove anos, não culpando a religião, de modo algum, a subjetividade é única e cada uma das pessoas desenvolvem isso, a relação com a religião de várias formas. Mas eu acho que isso me ajudou eu me trancar no meu mundo, né?" (Maria).*

O que mais deixou marcado para ela, relacionado sua vida escolar, foi uma professora de Química, a qual teve "uma leitura do que ela precisa" e destacou:

> *"[…] uma professora de Química marcou muito minha vida, porque ela descobriu [...] vamos dizer assim [...] ela teve uma leitura do que eu mais precisava. Não era que o carbono [...] sei lá [...] as estruturas de carbono [...] sei lá [...] tem determinadas características [...], mas que me falta*

> *interpretação e ela me ajudou muito nesse processo, passando filmes para interpretar para que eu conseguisse ter uma leitura de mundo, uma leitura dos enunciados propriamente ditos [...] melhores, e sendo assim eu conseguiria desenvolver em outras áreas [...].” (Maria).*

A professora também relatou que a academia científica foi um divisor de águas em sua vida:

> “*toda essa experiência acadêmica para mim, como é para a maioria das pessoas, mas para mim no sentido de dar uma virada na minha vida, transformar minha vida [...] radical, vamos dizer assim. Digo que eu me instrumentalizei a partir das questões acadêmicas para suprir uma demanda que eu tinha desde que eu estava na Igreja, questões [....] questionamentos [...] que não dizem só respeito a fé, mas dizem respeito à organização da sociedade mesmo, que são questões mais reais, que às vezes infelizmente dependo da Igreja [...] e aí eu não estou falando de religião, mas da minha experiência [...] a igreja em geral nessa abordagem traz muito o idealismo, uma fantasia, uma coisa que não existe, mas que existe dentro de um grupo com um jeito, um simbolismo que eles encontraram para trabalhar daquela forma. E aí na academia eu pude acessar o outro lado da moeda, podemos dizer assim [….]” (Maria).*

Maria não trabalhou durante sua formação acadêmica, pois foi bolsista e teve auxílio financeiro de seu pai. Durante sua formação, ela se envolveu com extensão, com monitoria e movimento estudantil, o qual a preparou para conhecer os movimentos sociais e como eles funcionam e se organizam.

7.2.1.2 Professora Josi

A professora Josi possui trinta e nove anos, nascida em Curitiba, mora em residência cedida, e possui vinte e quatro anos de docência, portanto, possui experiência na profissão docente. Cursou o ensino médio em formação docente, e após finalizá-lo iniciou sua carreira como professora. É casada em união estável, não possui filhos, e tanto ela, quanto o esposo, contribuem para a renda familiar. Além de professora, também atua como educadora sexual, uma vez que oferta cursos on-line sobre essa temática. Possui formação acadêmica em Matemática e realizou Mestrado em Engenharia. Cursou a educação básica integralmente em escola particular. Seus pais possuem ensino superior e seus avós o ensino fundamental, de acordo com ela seu pai era militar e muito machista. Josi frequenta shows, teatro e cinema, e costuma ler livros. Na TV assiste séries e documentários.

Em relação a sua religião, é espírita e católica, sendo que a espírita ela segue desde os doze anos e a católica desde que nasceu. Josi ressalta que pratica sua

religiosidade meditando, orando, tendo pensamentos positivos, querendo o bem do outro e ajudando. Frequenta a religião todos os dias, porque de acordo com sua opinião, "*a religião está inserida*" nela. Para ela, a importância da religião é ter fé e esperança para seguir todas as áreas. Teve uma infância tranquila, apesar da família ser machista, como explicou: "*Tranquila, apesar da família machista. Mas, sempre fui atrás do que gosto e nunca liguei para opinião alheia, apesar das vezes ficar magoada. Mas sigo em frente" (Josi).* Seu companheiro também segue as mesmas religiões, e, de acordo com a professora, eles possuem *"os mesmos referenciais de vida".*

Em relação a sua trajetória escolar, Josi destacou que sempre gostou de ir para a escola, que vivia estudando e ressaltou: "*Eu que acordava cedo e me organizava [...] eu sempre fui de acordar eu mesma e me arrumava para ir para a aula".* Ela explicou que sempre teve uma relação com a matemática e lembra de algumas situações que marcaram sua vida escolar:

> *"[...] teve outras situações mais engraçadas de eu comprar lápis de tabuada e ficar olhando na prova e a professora pegar, coisa bem criança mesmo, e daí depois eu acabei me formando em matemática […] aspecto negativo que você perguntou, também eu acho que foi de uma professora minha no terceiro ano, se eu não me engano, o terceiro C, uma professora que dava matemática [...] olha a matemática de novo! E ela era assim, se você não soubesse fazer, se errasse muito, ela brigava, você ficava sem recreio na sala [...]." (Josi).*

Josi frequentou uma escola que só tinham meninas, somente quando foi para a faculdade é que frequentou sala de aula mista. A professora sempre participou de atividades como dança e teatro, e a escola também oferecia música. Sobre sua formação acadêmica, Josi destacou que, "*no começo eu não gostava muito de matemática, mas depois eu quis fazer matemática para provar que eu também podia, como se fosse uma prova, entendeu? Tipo eu também posso [risos]".* A professora explicou que, no primeiro ano de faculdade, teve câncer, fez os tratamentos adequados, e que os amigos a ajudaram, pois levavam para ela as atividades da faculdade para serem feitas pela mesma. "*O primeiro ano foi mais difícil, mas depois foi [...] não reprovei de ano e fiz tudo certinho [...]"* Após finalizar a formação inicial, ela ingressou no mestrado em Engenharia. Na formação inicial não se envolveu em pesquisa, extensão ou movimento estudantil, pois já trabalhava o dia todo, portanto, não havia tempo para essas atividades.

7.2.1.3 Professora Sheila

A professoras Sheila possui trinta e nove anos, nascida em Curitiba, mora em residência própria, trabalha na docência aproximadamente há 19 anos, e fez formação docente no ensino médio. É casada, possui um filho, e tanto ela quanto seu esposo contribuem para a renda da casa. Em relação à formação acadêmica, é formada em Letras e frequentou uma universidade pública. Possui pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão educacional. Estudou integralmente a educação básica em escola pública. Sua mãe possui ensino fundamental I incompleto e seu pai ensino fundamental II incompleto. Frequenta muito pouco shows, não costuma ir ao cinema e nem ao teatro, e assiste mais desenhos na TV. Tem costume de ler livros, no entanto, após o nascimento de seu filho, só conseguiu ler dois romances até hoje.

Ela é católica, e pratica essa religião desde que nasceu. Ela é catequista, participa das celebrações como leitora e em grupos rezando nas casas das famílias, sendo assim, duas vezes na semana participa de atividades voltadas a sua religião. Para Sheila, a religião: "*ajuda a compreender o meu propósito de vida, me impulsiona para as atividades do dia-a-dia"*. E os ensinamentos que ela considera mais importantes em relação a religião é "*o amor ao próximo e a caridade"*. O seu esposo também frequenta a mesma religião. Sheila destaca que sua infância foi bem aproveitada, brincava muito em casa e na rua com a supervisão de sua mãe.

Sobre sua trajetória escolar, Sheila disse que não gostava muito de ir para a escola e explicou:

> "[…] *não me atraía, eu tinha que ir e ia [...] eu gostava de ficar em casa para brincar. E se pudesse faltar, eu faltava".* O que ela considerou positivo em relação à escola, foi um professor que ela teve que "*fazia várias atividades, vários jogos, e aí tinha os melhores jogadores e os nomes iam na parede e o meu às vezes ia [...] então isso aí era interessante, eu gostava dessa parte, e isso foi algo positivo". (Sheilla).*

Sobre sua trajetória acadêmica, ela relata que no início do curso de Letras foi bem difícil, porque não conseguia entender a dinâmica do curso superior, e destacou: "*os professores parecem que estão falando outra língua. Mas depois eu fui me adaptando, fui vendo como que era. A primeira vez que tive uma dependência foi em uma disciplina de literatura [...]"* Sheila explica que gostava de literatura, e que, embora tenha sentido dificuldades no começo, ela buscou o curso de Letras por causa dessa área. Não frequentou cursos de extensão, pesquisas e nem movimentos estudantis,

pois ela trabalhava de manhã à tarde e estudava à noite e, por isso, não tinha tempo para outras atividades.

7.2.1.4 Professora Beti

A professora Beti possui quarenta e oito anos, nasceu em Curitiba, mora em residência própria, fez formação docente em nível médio, e realiza seu trabalho na docência há trinta anos É separada, possui um filho e mora com ele e a mãe. Ela e a sua mãe que contribuem com a renda da casa, sendo que seu ex-marido efetua o pagamento da escola de seu filho. Possui formação acadêmica em Letras-Português, e a cursou em universidade pública, e tem pós-graduação em Educação Infantil. Cursou a educação básica integralmente em escola pública. Sua mãe e seu pai possuem ensino fundamental I completo. Beti destaca que às vezes frequenta shows e teatros. Assiste séries e filmes na Netflix e programas relacionadas à música. Costuma ir ao cinema e realizar leituras.

Em relação a sua religião, destacou que desde que nasceu frequenta a religião católica e costuma frequentar a missa, geralmente uma vez por semana. Para ela, a religião "*a fortalece e alimenta a sua espiritualidade"*, sendo importante "*para dar sentido a sua vida"*. Os ensinamentos que a religião passa para ela e que considera importante é: "*saber perdoar e ter compaixão pelo próximo"*.

Ela teve uma infância divertida e tranquila. Destaca que teve sempre *seus* pais *"muito presentes e preocupados em dar o melhor que podiam. Tínhamos uma vida bem simples, mas éramos felizes. Brincava muito com uma prima e com minha irmã. Nunca tive brinquedos caros. Eu tinha muita responsabilidade com a escola".* Beti também destacou que gostava da escola, e que gostava de estar em contato com outras crianças, e complementou: "*a questão de aprender também, que eu sempre ouvia meu pai falando sobre a escola, a valorização da escola, eu sempre tive isso muito presente em casa, então isso sempre me motivou a querer gostar da escola"***.** A professora explicou que seus pais não tiveram oportunidades de estudar e eles sempre viam a escola como algo que fosse proporcionar um futuro melhor para ela, e salientou:

> "*Eles sempre pegam o exemplo da minha tia em casa, que foi a única que estudou na família [...] ela conseguiu se formar em uma universidade, e ela conseguiu um emprego bom. Então eles sempre usavam [...] ela como exemplo. [...] eu acho que isso é muito forte a questão de eles incentivarem,*

> *de querer que a gente... eles viam, na verdade, o estudo como algo que iria trazer algo de bom para a gente, mudar a nossa vida". (Beti).*

Relacionado ao que deixou marcas em sua trajetória escolar, ela destaca que sempre foi muito quietinha e reservada, e que tinha medo de falar na aula, e pontuou: *"eram professores mais rígidos [...] então não tinha essa liberdade de conversar na sala e nem de me expressar e eu já tinha um pouco essa questão da timidez ainda, na época, e isso me fazia ficar bem quietinha no meu cantinho [...]" (Beti).* Também destacou que não participou de atividades diferenciadas na escola, porque essa não as oferecia, e que participou apenas uma vez, na sétima série, de uma atividade de dança, que não era ofertada pela escola, mas à parte.

Sobre sua trajetória acadêmica, ela destaca que sempre foi boa aluna, sempre tirou boas notas no curso superior e que sempre gostou da Língua portuguesa, área em que se formou. No início não tinha interesse em ser professora, mas cursou o magistério no Ensino Médio, porque falavam para ela "*para mulher é mais interessante ser professora [...]".* Na verdade, ela queria ter realizado curso de desenho industrial no CEFET, e acabou mudando de ideia porque seu pai falou "*ah, mas o curso é a noite, como é que você vai sair de casa à noite?"* E ela explicou *"aquela coisa de não poder sair sozinha a noite de casa para estudar",* e, por isso, ela fez o magistério, mas o que a motivou a fazer o curso superior em Letras foi seu gosto pela área.

7.2.2 Ciências naturais e as experiências docentes

Mediante a análise dos documentos da pesquisa, pudemos compreender como o ensino de Ciências Naturais perpassou e perpassa as experiências das professoras. As professoras Josi, Beti e Sheila optaram em atuar no ensino de Ciências Naturais, sendo que Josi e Sheila possuem interesse pela disciplina Ciências, o que as mobilizou em escolher lecionar esse componente curricular nas escolas em que atuavam, conforme os seguintes trechos:

> *"[...] gosto de ter várias turmas para ensinar. E,* ***amo ciências****. Ciências é vida!" (Josi).*

> *"[...]* ***porque gosto da disciplina*** *e porque consigo com uma disciplina só, buscar novas formas para mediar o conhecimento dos alunos." (Sheila.)*

A professora Beti optou pelo ensino de Ciências porque não gosta de atuar como professora regente em uma determinada turma apenas e, por isso, prefere dar uma disciplina que possa estar em mais de uma classe de alunos/as. A professora Maria não teve alternativa de escolha, pois ao iniciar na escola a única opção era o ensino de Ciências Naturais, conforme o trecho a seguir: *"Seria **uma opção só dar aulas de Ciências** [...] o setor pedagógico diz **não ser possível** pela quantidade de professor no quadro fixo" (Maria).*

A partir dessas colocações, compreende-se que Sheila, Beti e Josi tiveram a oportunidade de escolher o componente curricular que gostariam de lecionar, relacionamos esse "direito de escolher" devido ao tempo que estão na instituição escolar como docentes, dando a elas a oportunidade de optar. No entanto, a professora Maria, iniciante na carreira docente, não teve a mesma oportunidade, já que, quem decidiu por qual disciplina ela seria responsável, foi a equipe gestora.

Nesse sentido, Josi, Beti e Sheila possuem experiências no ensino de Ciências Naturais, atuando nesse componente curricular mais de quatro anos, enquanto que a professora Maria possui apenas sete meses como docente nessa área do conhecimento. Assim, sugere-se que a maioria possui conhecimentos referentes aos conteúdos de Ciências Naturais, bem como sobre as estratégias e recursos didáticos voltados para essa disciplina. As professoras Beti e Sheila lecionam Ciências Naturais nos quintos anos do ensino fundamental, enquanto que a professora Josi atua em duas escolas, sendo que em uma delas é docente de Ciências Naturais no terceiro ano do ensino fundamental e na outra atua na prática Ciências e Tecnologia no contraturno. A professora Maria leciona este componente curricular nos quartos e quintos anos, mas a mesma também é responsável em lecionar outras disciplinas, como Arte e Ensino Religioso. Para Maria, é um desafio dar aulas para diferentes faixas etárias, devido sua falta de experiência, e explica:

> *"Comecei faz pouco tempo[...] o que **está me marcando mais é porque estou com três turmas**, né? Três anos diferentes [...] estou como o quarto, o quinto e o primeiro... então o quarto e o quinto eles são muito parecidos, tem suas questões diferentes, mas o que mais me marca é **essa diferença na abordagem com crianças menores, crianças pequenas de seis anos para crianças de dez anos e onze anos**, e isso que tem sido mais **desafiante** para mim... selecionar os conteúdos, a linguagem, tudo." (Maria).*

Assim, constatamos a inexperiência da professora na carreira docente, a sua responsabilidade em ministrar diferentes disciplinas, com conteúdos diversos, e

também em ministrar esses conteúdos em diferentes turmas com faixas etárias distintas, demonstram-se como desafios para a professora. Ao ingressar por meio de um concurso público, a equipe gestora, muitas vezes, considera que o/a professor/a está habilitado/a para enfrentar os desafios propostos pela escola, e, às vezes, não dá um suporte necessário para o início na carreira.

Marcelo Garcia (2010) faz uma reflexão sobre isso quando pontua que "em geral tem-se reservado para os professores iniciantes os centros educativos mais complexos e as aulas e os horários que os professores com mais experiência descartaram" (MARCELO GARCIA, 2010, p. 32). No caso de Maria, é perceptível essa questão pontuada pelo autor, além de demonstrar o pouco acolhimento da professora no início de sua carreira. Muitas vezes, isso torna-se algo característico da instituição escolar, fazendo parte da cultura escolar. Compreendemos que a cultura escolar "perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares" (SILVA, 2006, p. 2004). Nesse sentido, Viñao (2000) destaca que esse tipo de cultura pode ser compreendido como:

> [...] un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (VIÑAO, 2000, p. 59).

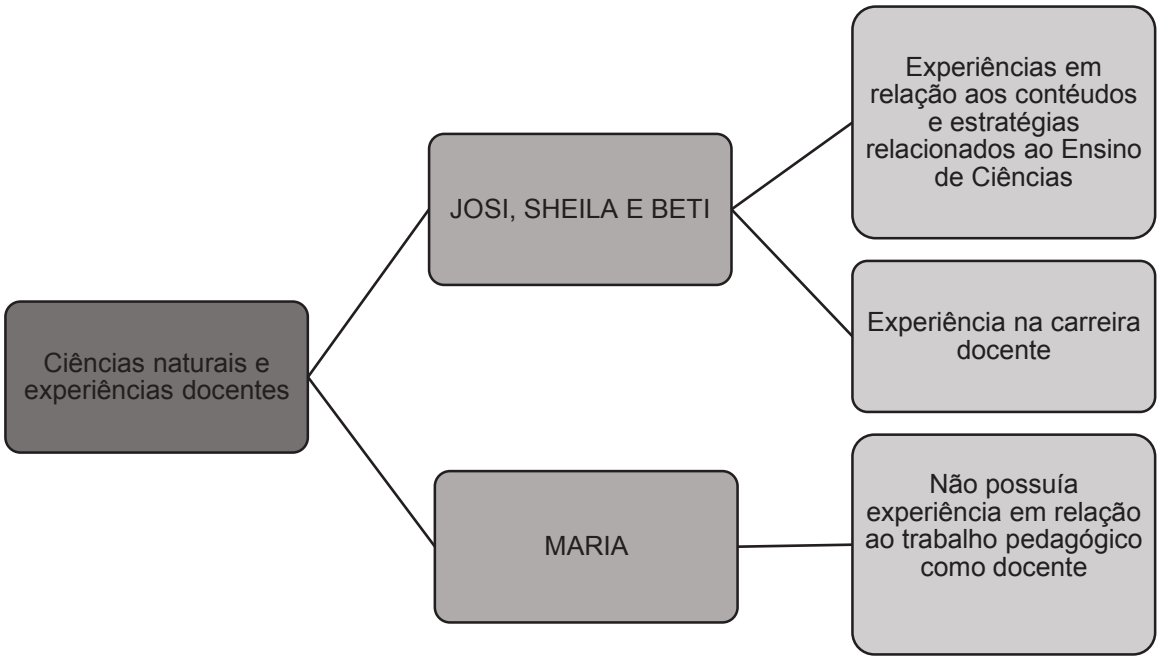
Em relação ao professor/a iniciante, Marcelo Garcia (2010) explica que:

> As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que devem fazer isso em geral carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 29).

Assim, além de ser inserido num contexto com uma cultura diferente, a qual deverá compreender para poder atuar como professor/a, frequentemente não há apoio necessário por parte da gestão e colegas. Sendo que esse apoio seria fundamental para que o/a professor/a iniciante pudesse ter mais segurança no trabalho realizado a partir do processo de socialização na escola.

Nesta categoria de análise, foi possível identificar que três professoras optaram em lecionar Ciências por gostar do componente curricular, bem como por preferirem atuar em diferentes turmas. Ao contrário, Maria não teve opção de escolha, tendo que se adaptar à cultura escolar sem o apoio necessário aos desafios enfrentados, como desenvolver a articulação da teoria e prática no ensino de Ciências Naturais, e atuar em diferentes turmas com faixas etárias diversas. Compreendemos que três professoras, Josi, Beti e Sheila, já possuíam conhecimentos relacionados aos conteúdos do componente curricular Ciências Naturais, apenas Maria que não, pois estava tendo seu primeiro contato com esses conteúdos nesse primeiro ano de carreira na docência. A partir dessa categoria de análise foi possível resumir as informações na Figura 9.

Figura 9 – Ciências Naturais e Experiências docentes



FONTE: A autora (2021)

7.2.3 Formação inicial e formação continuada relacionada ao ensino de Ciências, Direitos Humanos e Cidadania

No que tange à formação inicial das professoras colaboradoras da pesquisa, apenas a professora Maria é formada em Pedagogia, sendo que as demais são formadas em outras áreas do conhecimento. Maria é formada em Pedagogia e a principal lacuna na sua formação inicial, de acordo com ela, foi ao trabalho pedagógico relacionado à relação professor-aluno, como desenvolver as questões referentes à

prática pedagógica. A professora destaca que essas questões não são aprofundadas devido ao curso de Pedagogia ser generalista, ou seja, não é específico em uma determinada área do conhecimento. Sobre a relação professor-aluno, a professora deixa explícito sua dificuldade em relação à indisciplina dos alunos/as (mal comportamento dos estudantes). No grupo focal, Maria pontua a questão dessa relação com o comportamento dos estudantes:

> *"[...] nas minhas aulas, por exemplo**, são aulas que geram muito debate**, **gera falatório, gera muita dúvida, enfim eles emergem, quando eles estão assim, eles saltam [**...] só **que houve briga** a semana passada, porque é uma comunidade bem difícil né? Assim, repercutiram algumas coisas... entre as coisas que repercutiu foi a **forma de lidar com as crianças em sala de aula**, né?" (Maria).*

Nota-se que, na fala da professora, a dinâmica de sua aula proporciona a participação ativa dos/as estudantes no processo de aprendizagem o que gera, muitas vezes, situações que fogem ao seu controle, como a briga ocorrida na sala de aula. Sendo que essas situações que fogem ao controle, acabam gerando descontentamento por parte das outras docentes. Possivelmente, essa questão relacionada ao "fugir do controle" é em decorrência da falta de experiência da professora, e ela possui entendimento sobre isso, quando destacou: "*[...] na questão de sala, eu não gosto muito dessa palavra domínio de turma [...] que parece que está tudo dominado [risos], mas enfim... **domínio no sentido em relação com os alunos, de se colocar**, então, eu acho que foi isso, essa **coisa prática** [...]" (Maria).*

A professora destacou que há uma cultura escolar na instituição em que atua voltada para a rigidez no comportamento dos estudantes. Maria explicou, durante o grupo focal, que teve que mudar de postura com os/as estudantes devido à pressão exercida pelas professoras mais antigas da escola, como no trecho a seguir:

> *"Então eu **quase chorei na sexta-feira**, eu fale "gente desculpa, mas **vocês precisarão ficar sentados a aula inteira**, a nossa aula vai ser mais do jeito que era, porque não tem condições, tipo existe uma coisa que vai além da professora." (Grupo focal – professora Maria).*

A partir do discurso da professora, foi possível identificar que para ela sua prática poderia se manter, no entanto, a pressão exercida pelas outras docentes e também pela falta de apoio da equipe gestora, ela teve que mudar de postura e de atitudes em relação aos estudantes. Observa-se que essa decisão não foi algo

determinado por ela, mas, sim, uma determinação externa que influenciou sua prática em sala de aula. Também se evidencia a falta de experiência e conhecimentos voltados à prática para defender seus posicionamentos em relação ao que considera importante no processo educativo, como, por exemplo, a participação ativa dos/as estudantes. Gimeno Sacristán (2017) destaca que “sempre se considerou como uma qualidade profissional nos professores sua capacidade para manejar o grupo de classe, de forma que a vida transcorresse sem distúrbios ou graves interrupções, mantendo-se um certo clima e nível de trabalho” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 256). Ainda complementa que “a manutenção de uma ordem de trabalho na instituição escolar é fundamental para o cumprimento não apenas das finalidades requeridas pelo currículo, mas também para alcançar esse objetivo nem sempre explícito da socialização dos indivíduos dentro de certas normas de comportamento” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 256). Compreendemos que as normas são fundamentais em uma instituição de ensino, entretanto, consideramos que na sala de aula é necessário que os/as estudantes participem das propostas, deem suas opiniões e que realizem propostas mais ativas no processo de aprendizagem.

A professora Maria também experienciou durante sua trajetória social momento de silenciamentos durante sua vida pessoal e escolar, sendo que sua experiência positiva em relação a sua escolarização, foi uma professora de química que proporcionou uma escuta sensível as suas necessidades, demonstrando atitudes de afeto, sendo essa uma questão importante que possivelmente influencia a sua prática, enquanto professora, já que se apresenta acessível ao que as crianças trazem de conhecimentos para a sala de aula.

Knoublauch (2008), em uma pesquisa realizada com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, em início de carreira do munícipio de Curitiba, explica que “o processo de formação de professores é um processo amplo que tem seu início no momento em que futuros professores ainda são alunos e observam o trabalho diário de seus professores, internalizando modelos, práticas e concepções [...]” (KNOUBLAUCK, 2008, p. 95). Além disso, “essas lembranças, em conjunto com toda a trajetória social de cada professora, fazem parte de uma matriz indicadora de atitude a tomar em determinadas situações no início de carreira docente” (KNOUBLAUCK, 2008, p. 96). Ressaltamos que isso não ocorre de forma mecânica, porque o *habitus* é mutável, sofrendo reestruturações ao longo da trajetória social, mas consideramos

que essas lembranças influenciam ações desenvolvidas na prática pedagógica, principalmente se tratando de uma professora iniciante, como no caso da Maria.

Outro fator apontado pela docente é que o curso também não a formou para a prática, indo ao encontro da dificuldade encontrada ao atuar no ensino de Ciências, conforme categoria anterior, como nos trechos a seguir:

> *"A principal lacuna foi a **relação professor-aluno**, a minha formação com próprio curso de pedagogia [...] depois da virada, porque ele era em especializações, como educação infantil, supervisor [...] e **depois generalizou**, e acho que essa **formação generalista** ela traz, claro, muitos pontos positivos, mas na minha experiência [...] eu não fiz magistério [...] então na minha experiência ela **deixa escapar muito a relação professor-aluno**, o **trabalho na sala de aula**, na labuta [...]." (Maria).*

Essa questão sobre a formação generalista ou polivalente do professor/as para atuar nas etapas de educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais, é histórica, pois "desde as origens da então escola normal de ensino médio, nos finais do século XIX" o objetivo era "formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas: Língua Portuguesa (alfabetização), História, Geografia, Ciências e Matemática" (PIMENTA et al., 2017, p. 17). Os autores explicam que:

> Essa denominação não mais aparece na legislação brasileira referente à matéria, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia de 2006. Entretanto, permanece a finalidade de formar professores para lecionar essas disciplinas básicas dos anos iniciais, e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes. (PIMENTA et al*.,* 2017, p. 17).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), também fica evidente que esse profissional poderá atuar em diferentes funções e espaços. Ou seja, poderá atuar na docência, na gestão e também em espaços não escolares. Nesse sentido, Pimenta *et al.* (2017) destacam "que esse amplo espectro compromete a formação do pedagogo como professor polivalente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental" (PIMENTA *et al*., 2017, p.18). Pimenta et al*.* (2017) realizaram uma pesquisa em 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. Os autores explicam que os resultados apresentam:

> [...] a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que

> compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. (PIMENTA, 2017, p. 19).

Complementam que, ainda, o/a professor/a continua sendo formado para ser um professor ou professora polivalente, como configurado historicamente (PIMENTA et al., 2017). Para Leite e Lima (2010):

> Uma boa e verdadeira instituição de Ensino Superior, preocupada em formar docentes para atuarem nos primeiros anos de escolaridade deve, além de oferecer uma formação de professores com identidade própria, num curso que usufrua de projeto pedagógico específico, buscar condições para repensar e ressignificar o papel das disciplinas e do estágio a favor da formação profissional mais consistente do professor, de modo a melhor atender as demandas a ele impostas nos dias atuais. (LEITE; LIMA, 2010, p. 91).

A questão apontada pela professora nos faz refletir sobre que formação está sendo realizada nos cursos de Pedagogia, a qual elucubra questões históricas e que permanecem nos dias atuais, para que de fato esses cursos possam oferecer aos futuros professores/as uma formação que contribua para sua atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme Leite e Lima (2010), é importante que se repense o papel do estágio para a formação dos futuros professores/as, bem como as disciplinas metodológicas dos cursos de Pedagogia, e como acontece a relação teoria e prática. (LEITE; LIMA, 2010). Diante disso, consideramos que a formação inicial precisa ser repensada, pois “desempenha um papel importante e não fútil ou substituível [...]” (MARCELO GARCIA, 2010, 26). Gimeno Sacristán (2017) pontua que a formação científica do professorado do ensino fundamental é insuficiente e, na universidade, não se atende à projeção pedagógica. A formação prática, na qual esses problemas adquirem relevância, é insuficiente e costuma estar desligada da teoria.

Compreendemos que os anos iniciais de docência poderão ser momentos importantes para a aprendizagem da professora Maria e, portanto, o acolhimento por parte de professores/as mais antigos/as e da equipe gestora se faz necessário. Marcelo Garcia (2010) destaca que “os primeiros anos de docência não só representam um momento de aprendizagem do “ofício” do ensino, especialmente em contato com os alunos nas classes. Significam também um momento de socialização profissional” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 28), importante para seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, consideramos que muitos conhecimentos necessários à ação pedagógica, independente da formação inicial, são construídos na prática “e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição” (MARCELO GARCIA, 2010, 29). Por isso, consideramos que a função da escola, enquanto um espaço de socialização, é acolher o/a professor/a iniciante, sendo fundamental para que o/a mesmo/a que inicia na docência não desista da profissão, e, sim, que seja um local apropriado para a aprendizagens, pois:

> O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 30).

Também se destaca que é fundamental que o/a professor/a iniciante compreenda sobre a importância do planejamento e da organização das atividades propostas em sala de aula, constituindo, dessa forma, a prática pedagógica, o que colabora para manter uma dinâmica do trabalho docente. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2017) pontua que a estrutura de tarefas, o manejo da classe e a ordem de trabalho são questões que estão relacionadas entre si, e que, muitas vezes, o/a professor/a iniciante ainda não tem esse saber fazer prático, o qual é adquirido no próprio trabalho docente, pelo processo de socialização.

A professora Josi realizou o curso de Licenciatura em Matemática, e apontou a falta de preparação em relação ao trabalho pedagógico voltado para o processo de inclusão, como, por exemplo, a falta de acesso à disciplina LIBRAS[55]. A inclusão da disciplina de LIBRAS, nos cursos de formação docente, é obrigatória desde 2005, portanto, posterior a formação da professora Josi. O Decreto nº 5.626/2005 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais:

> Art. 3º A Libras deve ser 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, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

[55] “Língua Brasileira de Sinais, conhecida como Libras, foi oficializada pela Lei nº 10.436/2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, sendo, então, reconhecida genuinamente como Língua”. (SOUZA, 2017, p. 80).

> § 1º **Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento,** o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 01, grifo nosso).

Para Souza (2017), a inclusão da LIBRAS nos cursos de formação docente "é uma grande conquista no que diz respeito à educação dos surdos, já que se supõe que o preparo adequado de professores pode favorecer uma educação de qualidade aos alunos surdos em situação de inclusão". (SOUZA, 2017, p. 82).

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 (BRASIL, 2015), reforçam a obrigatoriedade da inclusão da LIBRAS nos cursos de formação docente da Educação Básica, salientando sua importância para a formação docente:

> § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, **Língua Brasileira de Sinais (Libras),** educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11, grifo nosso).

É importante ressaltar que a inclusão da LIBRAS, na formação docente, advém de um movimento de valorização da Língua, bem como do ativismo surdo. Ressalta-se que a importância de introduzir LIBRAS nos currículos de formação docente:

> [...] não recai apenas na acessibilidade e na inserção social do surdo, mas abrange, também, o aspecto do valor linguístico da Libras, uma vez que esta ainda não tem o reconhecimento social merecido como uma Língua verdadeira, apesar de já haver a sua oficialização legal. (SOUZA, 2017, p. 83).

Portanto, questões relacionadas à inclusão precisam ser pensadas nas formações docentes, por mais que se tenha isso explícito em documentos oficiais, pois é importante compreender como os estudos referentes a essa temática devem ser apresentados na formação inicial de professores e professoras.

A professora Josi pontua que não foi preparada para a inclusão, e explica:

> *"**a gente aceita** o aluno, mas dependendo do caso, a **gente acaba até excluindo**, entendeu? Por que a gente precisa dar conta de uma turma e esse **aluno fica a parte, dependendo do momento** que você está ensinando... Você **não vai deixar uma turma inteira para ficar com um aluno concentrando**, né? Eu acredito que deveriam ter **políticas públicas diferentes** para determinados tipos de alunos para que eles tivessem outras salas e viessem conviver com as crianças dependendo do grau, né?" (Josi).*

Sabe-se que atualmente a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular é regulamentada por Lei. Tavares, Santos e Freitas (2016) explicam que a LDB Nº 9394/96 "apresenta uma normatização para o acolhimento de pessoas com deficiências em escolas regulares e para sua integração na sociedade" (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 528).

Os mesmos autores ressaltam que há políticas públicas relacionadas à inserção de estudantes com deficiência no ensino regular, todavia não há uma preocupação com a qualidade dessa inclusão e isso fica evidente na fala da professora citada anteriormente.

Observa-se que, ao mesmo tempo que o/a estudante é incluído no sistema regular de ensino, ele é excluído no contexto da sala de aula, o que fica explícito na fala da professora. Nesse sentido, observamos a questão da classificação muito presente no contexto escolar, a qual já se inicia no momento em que esse/a estudante apresenta o laudo médico (BEZERRA, 2017). O autor destaca que o laudo médico possui o poder de formar representações sobre o estudante e de "legitimar pela máscara da imparcialidade a posição social inferior e desprestigiada que passa a ser ocupada por alguns dos jogadores em campo, direcionando assim as práticas escolares reprodutoras da exclusão na inclusão" (BEZERRA, 2017, p. 487). Bezerra (2017) explica que "consequentemente, a escola torna as desigualdades objetivas, impostas pela deficiência, em permanente desvantagem (auto)imposta para aqueles que apresentam tal condição ontogenética" (BEZERRA, 2017, p. 482-483). Ainda complementa:

> Esses agentes, não tendo suas especificidades reconhecidas, sucumbidos sob o manto da neutralidade institucional e seu pretenso igualitarismo de oportunidades, podem, então, ser vistos como incapazes para a vida escolar, vítimas da indiferença velada e, portanto, abandonados à própria sorte na escola. (BEZERRA, 2017, p. 483).

Por conseguinte, conclui-se que:

> [...] o sistema de ensino, amplamente aberto para todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da 'democratização' com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social". (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015, p.250).

Consideramos que a formação para os/as professores/as em relação à inclusão deverá ocorrer na formação inicial, mas também na formação continuada, a fim de que esses professores/as, além de conhecimentos científicos necessários para a prática da inclusão, também tenham formações voltadas para a ética, e para questões relacionadas às crenças e aos valores que compõem as subjetividades dos/a docentes, priorizando um processo de reflexão que contribua para reestruturar disposições construídas ao longo do processo de socialização, que muitas vezes, são imbuídas de preconceitos e estereótipos. Pois, avaliamos que essas crenças, valores, concepções e forma de ver os/as estudantes com deficiência irão influenciar as ações docentes no processo de inclusão.

Nesse sentido, é importante, de acordo com Nóvoa (1992), que ocorra a "interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida" (NÓVOA, 1992, p. 13). Também é importante que os momentos de formação sejam espaços para se refletir sobre o sistema de ensino, e como esse, a partir de sua cultura escolar, muitas vezes, reforça a "exclusão dos incluídos", não somente os/as estudantes que são deficientes, mas também estudantes oriundos de classes econômicas mais baixas. Entendemos que as discussões sobre inclusão fazem parte de uma educação em direitos humanos, dando oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento para os/as estudantes que possuem algum tipo de deficiência, além disso, que possam ter atendimentos adequados, como, por exemplo, na área da saúde.

As professoras Beti e Sheila não destacaram lacunas referentes à teoria e à prática em suas formações iniciais, mesmo ambas terem cursado Língua Portuguesa na formação inicial. As quatro professoras relataram que não tiveram disciplinas que tratassem sobre o tema Direitos Humanos e Cidadania, o que identificamos como uma lacuna importante nesses cursos, já que são voltados para o trabalho com pessoas, e principalmente compreendendo a educação enquanto fundamental para a formação humana. As professoras destacam o seguinte:

> *“Olha [...] com esses termos não.” (Maria).*
> *“Não lembro de discussões assim não [….”] (Sheila).*
> *“Na matemática tinha uma disciplina de didática, algo assim, mas era muito pincelado.” (Josi).*
> *“Olha [...] que eu me lembre não.” (Beti).*

Em relação à formação continuada das professoras, foi possível identificar, a partir dos questionários, que as mesmas não realizaram cursos específicos, ofertados pela SME, e voltados para o ensino de Ciências Naturais, Direitos Humanos e Cidadania, na sua trajetória enquanto docentes no ensino de Ciências Naturais.

Ao analisar os questionários, identificamos que três professoras relataram que não haviam lido e não conheciam o teor do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Apenas a professora Josi relatou que havia lido, como a seguir: *“Li, mas vou te confessar que faz muito tempo atrás [risos]” (Josi)*, e quando questionada sobre o que mais marcou nesse documento após a leitura, ela não soube especificar.

Ressaltamos que, somente em 2015, houve uma exigência que, nos currículos de formação inicial de professores, fosse desenvolvida a temática de direitos humanos, mediante o documento 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, a partir da Resolução nº 2, de 1º julho de 2015, a qual foi citado anteriormente. Esse documento preconiza 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” (BRASIL, 2015, p. 2), e no Artigo 12 define que no núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais é necessário articular a “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, p. 09).

Diante disso, provavelmente as professoras em suas formações acadêmicas não tiveram discussões sobre essa temática, pois realizaram o curso acadêmico anterior a essa data, e compreendendo que a Resolução nº 2 é de 2015, as IES e as Universidades demandariam tempo para organizar seus currículos e suas propostas pedagógicas de curso em consonância com esse documento.

Uma questão importante a pontuar é que as professoras destacaram que, na escola em que atuavam, não haviam discussões sobre direitos humanos - esse dado também foi verificado na análise da fase exploratória - sendo que todas as escolas possuem uma Comissão de Direitos Humanos local, a qual é responsável em "Articular e promover nos seus locais de trabalho, junto com a comissão local, ações que envolvam todos os segmentos das unidades educacionais, de enfrentamento ao preconceito e a discriminação e outros temas de educação em direitos humanos, e também, "Divulgar eventos, materiais e pesquisas que contribuam para o respeito, reconhecimento e valorização da diversidade humana".

Nesse sentido, identificamos que as comissões locais não assumem o compromisso de desenvolver um trabalho voltado para a formação continuada em serviço. Consideramos que a formação continuada em serviço é fundamental para que os professores e professoras compreendam o que é uma Educação em Direitos Humanos; para que sejam motivados a realizar cursos específicos voltados para a temática; para que possam discutir com seus pares sobre situações de violação de direitos humanos observados no contexto escolar e tomar medidas de combate, prevenção e promoção dos direitos humanos; para que os professores tenham acesso a documentos oficiais e às pesquisas relacionadas à temática contribuindo para que o/a professor/a possa ter uma leitura mais crítica sobre as relações e interações estabelecidas na instituição de ensino; e para que as temáticas voltadas aos direitos humanos possam ser desenvolvidas na sala de aula de forma transversal.

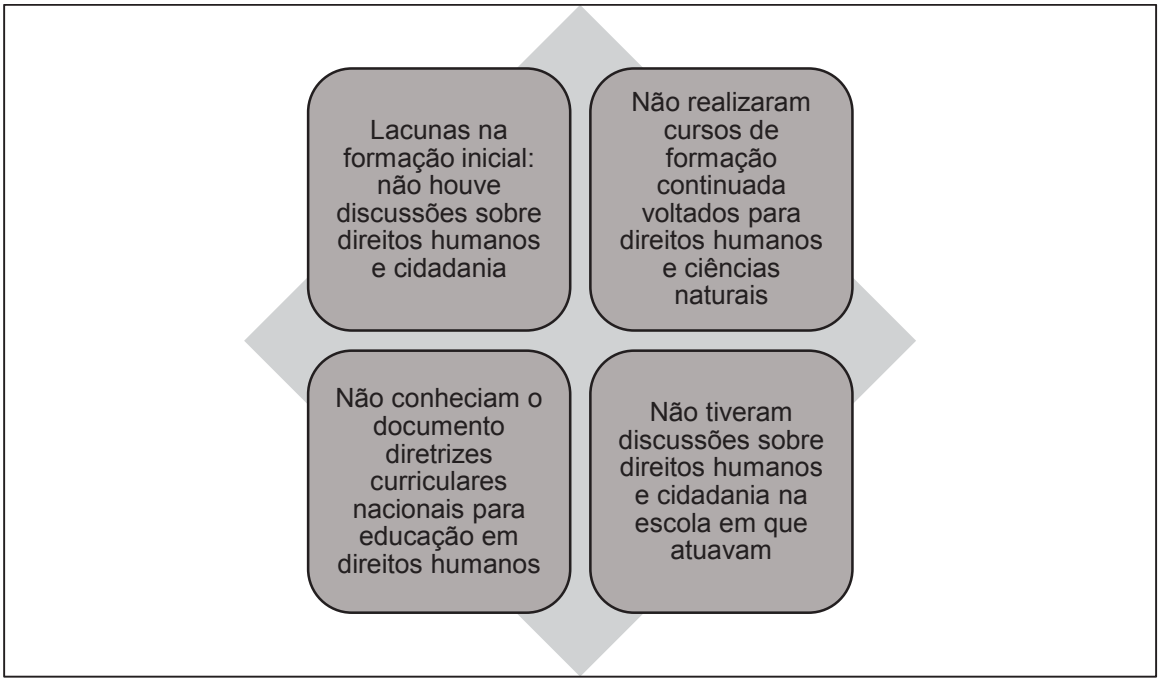
Acreditamos que essas formações precisam acontecer na formação inicial, nos cursos de formação continuada e também na escola, não porque é uma determinação oficial, mas porque consideramos uma temática que precisa ser discutida para ser desvendada e compreendida pelos/as docentes. Ainda mais, diante do nosso contexto social atual, no qual muitas pessoas, todos os dias, são violadas em relação aos seus direitos. Compreendemos que, munidos desse conhecimento, os/as professores/as poderão se "perguntar sobre a melhor forma de organizar o seu conteúdo", partindo do princípio de que "o currículo, sempre é interpretável e moldável" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 298). Também destacamos que, quando há um processo de formação na escola, entre pares, há possibilidade de momentos de reflexão entre os/as docentes. Nessa perspectiva, concordamos com Gimeno Sacristán (1999) quando este afirma que:

> [...] a reflexão como qualidade de boa prática, como mecanismo de análise e melhoria da mesma, como exercício para a formação e o aperfeiçoamento dos professores, resgata o ensino do âmbito das práticas improvisadas, da técnica de valor universal para qual situação prática, da tecnologia assentada em leis científicas externas ou do mundo da submissão passiva às normas ditadas pela burocracia. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 45).

Entendemos que a escola poderá se constituir em um espaço voltado para a reflexão sobre uma Educação em Direitos Humanos. Logo, a escola poderá ser um espaço de aprendizagem para os/as professores/as, para que trabalhem em equipe, para que planejem e colaborem de forma conjunta (MARCELO GARCIA, 2010) sobre suas ações em relação à uma EDH.

A maioria das professoras não conhece o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o qual é norteador para uma EDH, apenas uma professora afirmou ter lido, no entanto, não soube explicar o teor do mesmo. As professoras também não realizaram cursos de formação continuada voltados para o ensino de Ciências Naturais e sua articulação com Direitos Humanos, bem como não tiveram em sua formação inicial conteúdos voltados para essa temática, e destacaram que na escola em que atuam não há um trabalho de formação voltado para uma EDH. Na Figura 10 é possível identificar o resumo das informações referentes às formações relacionadas aos Direitos Humanos, Cidadania e Ciências Naturais:

Figura 10 – Formações sobre Direitos Humanos, Cidadania e Ciências Naturais



FONTE: A autora (2021)

7.2.4 Compreensões sobre EDH

Com base nas análises das entrevistas, foi possível identificar as compreensões das professoras em relação a uma Educação em Direitos Humanos.

A professora Josi destacou durante a entrevista que uma EDH está relacionada à importância de se ter uma educação em que se priorize o respeito ao outro, como no excerto a seguir:

> *"Eu acho que é **abrir a mente para o outro**. Porque não é que direitos humanos que eu estou falando **só sobre questão de raça**, essas coisas, não! **É o outro** [...] eu posso ser da mesma raça que você, mas às vezes eu **não estou dando a atenção**, não estou escutando você ou brigo só com você, entendeu? O direito de ir e vir e com todo o **respeito** que é a primeira palavra [...]." (Josi).*

Consideramos importante a ideia do respeito para com o outro quando se busca uma Educação em Direitos Humanos, ressaltando a importância da educação baseada no respeito à dignidade humana. Nesse sentido, "direito à educação deve responder ao dever moral de ser um processo de socialização ou humanização que parta do princípio – também imperativo – de que todos os seres humanos são absolutamente valiosos e fins incondicionáveis" (ANDRADE, 2013, p. 25). Também compreendemos que é necessário que a EDH contribua para a mudanças de atitudes, bem como de comportamentos que trará benefícios, tanto para o próprio indivíduo como para a sociedade (MACCOWAN, 2015). No entanto, a forma em que será realizada essa EDH no contexto escolar é que precisa ser repensada e que nos faz refletir a partir da fala da professora, pois, ela destaca a ideia de "*abrir a mente para o outro"*, essa frase tem uma denotação que nos sugere que cabe ao professor/a "depositar" esses ensinamentos na "cabeça" do estudante, sem ao menos considerar seus conhecimentos prévios, sua realidade vivida, e sem ocorrer processos reflexivos diante dos conhecimentos relacionados aos direitos humanos, assim consideramos que essa perspectiva tem uma visão moralista da educação, embasada em epistemologia empirista[56] do conhecimento.

Essa perspectiva da educação se assemelha ao que MacCowan (2015) destaca sobre uma perspectiva de Direitos Humanos de cima para baixo, na qual as

[56] Becker (1993) explica que na epistemologia empirista o "conhecimento é algo que vem do mundo do objeto (meio físico ou social); portanto o mundo do objeto é determinante do sujeito, e não ao contrário". (BECKER, 1993, p. 12).

pessoas precisam ser informadas e “adotar valores relevantes” no seu contexto social. (MACCOWAN, 2015, p. 35), mas, muitas vezes, sem um processo reflexivo, que é necessário para as mudanças de atitudes. Nesse sentido, consideramos que a EDH não pode ser vista apenas como algo para “melhorar o comportamento” dos/as estudantes, todavia desenvolver o pensamento crítico, no sentido de defender e exercer os direitos e também respeitar os direitos do próximo (MACCOWAN, 2015). A mesma professora destaca a função da escola, conforme a seguir:

> “*A escola eu acho que agregar no ser humano, no aluno, valores. Por exemplo, ver alguém agredindo uma pessoa tem que conversar e falar “não é assim; por que você está fazendo isso? Igual isso...* ***vem de família, isso é cultural****, né? Um* ***nasce num berço de ouro, outro nasce na favela****, outro nasce aqui[...] então aquilo* ***vai moldando a pessoa e ela é aquilo[****...].”* (Josi).

A visão da professora, em relação aos seus alunos/as, está carregada de pré-julgamentos, classificando-os entre bons e ruins, ricos e pobres, bem-educados e mal-educados, etc. Assim, acreditamos que levando em conta a opinião da professora, esta poderá ter como objetivo uma educação voltada para “moralizar” seus estudantes, a partir das classificações que realiza na sua prática. Bourdieu e Saint-Martin (2015) explicam que [...] o “conhecimento prático é uma operação prática de construção que aciona, por referência as funções práticas, sistemas de classificações (taxinomias) que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática” (BOURDIEU, SAINT-MARTIN, 2015, p. 207). Os autores explicam que os/as docentes realizam julgamentos sobre seus/as estudantes cotidianamente, e que esses se manifestam pelas práticas, e que as classificações são construídas socialmente, sendo que essa classificação também foi identificada quando a professora destacou sobre a lacuna na formação inicial referente à inclusão.

A professora em sua fala evidencia que, dependendo do local em que um indivíduo nasce, esse fator pode ser determinante em relação a sua forma de ser e agir. Consideramos que a forma em que o agente percebe o mundo ao seu redor, que julga e valoriza, suas formas de agir, tanto corporal como mentalmente, dependerá do *habitus.* Assim,

> Os “sujeitos” são de fato, agentes, que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...], de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. (BOURDIEU, 2011, p. 42).

Também ressaltamos que o *habitus,* enquanto gerador de práticas*,* não é algo mecânico e nem determinista (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33). Nesse sentido, destacamos que as ações, as formas que os estudantes se comportam e agem no ambiente escolar decorrem das disposições construídas ao longo da história desses agentes, das relações sociais estabelecidas em seu campo social, mas não são deterministas, como afirma a docente. Thiry-Cherques (2006) explica que "o *habitus* é infraconsciente. É como uma segunda natureza, parcialmente autônoma, já que é histórica e presa ao meio. Isto quer dizer que ele nos permite agir em um meio dado sem cálculo ou controle consciente" (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 34). Além disso, compreendemos que atualmente os indivíduos são "submetidos a um conjunto de influências e experiências de socialização da família e da escola, indivíduos que podem apreender novos e/ou outros modelos de cultura, que competiriam com os tradicionalmente vistos como legítimos" (SETTON, 2011, p. 714).

Arroyo (2007) explica sobre a visão "biologista reducionista" que tem como ênfase o comportamento dos/as estudantes predeterminados pela natureza. Nesse sentido, seria a "natureza com suas inclinações boas ou ruins quem predefine o sujeito moral, consequentemente as condutas e comportamentos são vistos como uma herança de nascença, de família, de sangue, de berço – "a educação vem do berço" (ARROYO, 2007, p. 04), e ainda complementa:

> Com esse naturalismo moral, a cultura escolar classifica os indivíduos e os grupos, classes, raças, etnias, em naturalmente morais ou imorais, moralizáveis ou resistentes. Essas visões naturalistas, biologistas e racistas da moralidade terminam bloqueando a reflexão e a pesquisa sobre os processos de formação moral de que a educação participa. Nega a existência desses processos, uma vez que as inclinações boas ou ruins vêm da natureza. Se os comportamentos estão pré determinados pela natureza, pela raça, pelo biológico, não há lugar para a educação moral. O silenciamento é uma consequência. A tendência será atribuir a bondade e a moralidade, a índole elevada e nobre, a alguns grupos, estamentos, classes, etnias, raças, berços, famílias e atribuir a maldade e imoralidade, os instintos e a índole ruim e vulgar a outros grupos. (ARROYO, 2007, p. 04).

O autor também destaca sobre a imagem dos pobres retratada pela mídia, na qual muitas vezes a miséria é associada aos crimes, à violência, às drogas, aos roubos, etc., e destaca que mesmo as políticas públicas ou os programas socioeducativos acabam por ter um caráter, muitas vezes, voltado para "moralizar". Considerando que a mídia poderá ser uma instância socializadora importante nos tempos atuais para influenciar na formação de disposições de *habitus* nos agentes

(SETTON, 2010), inclusive nos professores que atuam nas escolas públicas brasileiras.

Identificamos que, ao mesmo tempo em que considera a educação enquanto processo de socialização, a professora destaca a visão naturalista quando pontua a questão do local onde se nasce. Assim, consideramos que “os sujeitos sociais não estão dotados ‘naturalmente’ de processos interpretativos, mas de história, de socialização” (SETTON, 2010, p. 20).

Logo, compreendemos que a visão da professora pode ser considerada reducionista em relação a uma EDH, pois o objetivo dessa educação é muito mais amplo que moralizar os estudantes. Consideramos que a escola tem um papel fundamental na formação de pessoas que saibam sobre o respeito ao próximo, sobre valores sociais e humanos, além disso, considerar questões mais amplas da sociedade, como os aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e simbólicos, que geram as desigualdades sociais e os diferentes estilos de vida. Contudo, é importante entender a relação dialética entre indivíduo e sociedade, portanto, não há uma ação passiva por parte do agente.

A professora Sheila também destacou sobre a importância do respeito, explicando que uma Educação em Direitos Humanos deve contribuir para que *“a gente pense o outro, fora daqui também, que a gente* ***pense o diferente****, o que a gente está vivendo também, com* ***responsabilidade*** *e com* ***respeito****” (Sheila).*

Na afirmação da professora, podemos destacar a ideia de pensar “o diferente”, sendo esse um dos princípios de uma EDH, conforme o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), que preconiza:

> Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social. (BRASIL, 2012, p. 522).

A questão da diferença e igualdade são questões importantes quando se reflete sobre um EDH, e são conceitos discutidos por diferentes autores (CANDAU, 2007, 2013, MOREIRA; CANDAU, 2007; SANTOS; CHAUI, 2013, SANTOS, 2009; ARROYO, 2013, 2014). Consideramos que esses conceitos não podem estar

desarticulados das discussões sobre direitos humanos, no sentido de uma educação que valorize e reconheça diferença. Candau (2007) afirma que “não se deve opor igualdade à diferença” e que “a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo”, à “mesmice” (CANDAU, 2007, p. 400). A autora conclui que:

> A igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade. (CANDAU, 2007, p. 400).

A professora Beti destaca que a EDH deve mostrar ao aluno que ele “é *importante para a sociedade, que ele tem que ter as mesmas oportunidades e os mesmos direitos de todos [...]”.* Portanto, a ideia principal da professora é que os estudantes se reconheçam enquanto sujeitos de direitos. Entretanto, ela acredita que essa conscientização é muito difícil de ser desenvolvida por parte dos estudantes. Beti compara a educação que o filho dela recebe em uma escola particular com o que é ofertada na escola pública em que atua, e destacou “*como eu queria poder fazer com eles, o que o meu filho recebe lá. Como seria diferente a vida deles, sabe?*”. E ainda complementou: “*acho que a escola como um todo deveria fazer um trabalho sobre isso, para mostrar do porquê de eles estarem aqui”* (Beti).

Beti, ao dar a importância a escola como algo que irá melhorar a vida dos/as estudantes, se assemelha ao que ela vivenciou durante seu processo de escolarização, pois seus pais sempre a incentivaram a estudar. A professora destacou como os mesmos consideravam o estudo (escola): *“[...] na verdade o estudo como algo que iria trazer algo de bom para a gente, mudar de vida”.* Portanto, essa visão da escola enquanto instituição capaz de melhorar a vida dos/as estudantes, a qual é considerada na sua fala, está imbricada nas suas disposições construídas na primeira instituição de socialização, a família. Em relação à família, Bourdieu (2011) explica que esta pode ser vista:

> [...] como categoria social objetiva (estrutura estruturante) é o fundamento da família como categoria social subjetiva (estrutura estruturada), categoria mental que é a base de milhares de representações e ações (casamentos, por exemplo) que contribuem para reproduzir a categoria social objetiva. Esse é o círculo de reprodução da ordem social. (BOURDIEU, 2011, p. 128).

Nesse sentido, podemos compreender que a família pode ser considerada como o centro da produção do *habitus*, porque será nessa primeira instituição que o indivíduo terá seu processo de socialização inicial. É na família que o indivíduo terá acesso a conhecimentos relacionados aos valores, crenças, formas de se comportar e de ver o mundo, portanto, suas primeiras representações serão formadas nessa instituição por meio do processo de socialização. Knoblauch, Mondardo e Capponia (2017) explicam que a "família está no cerne da constituição do *habitu*s, por ser a primeira e principal instância em contato com o indivíduo, que por meio dessa interação, dotada de valores, crenças e costumes, se tornará agente, iniciando, portanto, sua própria socialização" (KNOBLAUCH; MANDARDO; CAPPONIA, 2017, p. 1340).

A ideia de que a escola poderá ser algo para melhorar a vida dela, é exemplificada a partir da tia que conseguiu concluir um ensino superior e adquirir um bom trabalho. A representação de escola que a professora possui advém de aprendizagens adquiridas na família, a partir das orientações realizadas pelos seus pais, como também pelo exemplo da tia. Nesse sentido, a valorização em relação à escola se reflete na sua postura enquanto estudante, já que a docente afirmou que: *"eu sempre fui boa aluna, sempre tirei notas ótimas, excelentes*", no sentido de não decepcionar as expectativas de seus pais. Para a professora, ser boa aluna é tirar boas notas, ideia que ainda está muito presente na cultura escolar. Também fica evidente essa representação de escola, a qual foi construída no processo de socialização familiar, na sua prática enquanto professora. Porque, na fala da docente, se manifesta a ideia de que a escola deveria repassar aos seus/as estudantes o conceito de que o estudo "é bom", e que o "estudante pode mudar de vida através dele".

No entanto, nessas falas da professora, não estão presentes várias questões que irão influenciar um indivíduo a possuir uma vida melhor ou não, como as questões sociais, culturais, políticas, econômicas, etc., ou seja, as desigualdades sociais presentes no contexto brasileiro. Além disso, não há uma visão crítica da escola, a qual frequentemente reproduz a ordem social vigente, pois a cultura escolar é algo que carece de "significado na vida presente e nos objetivos vitais" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 73) para os grupos que advém de níveis culturais mais baixos. O autor explica que isso poderá gerar, em muitos casos, o abandono escolar, a desmotivação por parte do/a estudante, e o fracasso escolar e outras formas de

resistências “contra uma instituição que, por tediosa, tem de se impor por meio de recursos disciplinares” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 73). As questões pontuadas pelo autor são fundamentais para se pensar os “desiguais” (ARROYO, 2013) que estão cada vez mais presentes no contexto escolar público brasileiro.

Arroyo (2016) explica que “[...] as desigualdades sociais, raciais e de gênero estão associadas ao padrão de poder-dominação-subalternização vigente na sociedade” (ARROYO, 2016, p. 16). Nesse sentido, é importante que estas questões sejam desveladas pelo professor e professora que atuam em escolas públicas, a fim de não reforçarem a exclusão dos/as estudantes no contexto escolar, reproduzindo a ordem social vigente. Uma questão importante pontuada pela professora é a comparação que ela realiza entre a escola pública e a particular, a qual seu filho frequenta. Ela considera que, se a escola em que atua desenvolvesse as mesmas estratégias que a escola particular realiza com seu filho, seus/suas estudantes teriam uma vida diferente. Essa é uma questão importante a se destacar, já que a escola pública, atualmente, está cada vez mais aberta para os desiguais. Como afirma Arroyo (2010): “As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem-universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises” (ARROYO, 2010, p. 1384), e complementa:

> As vítimas das nossas históricas desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferias se fazem presentes, afirmativas, incômodas, não apenas nas escolas, mas na dinâmica social e política. A relação educação-desigualdades, tão abstrata e genérica, exige ser recolocada na concretude dos coletivos feitos desiguais, reagindo às desigualdades e se apresentando e afirmando como sujeitos políticos, de políticas, de afirmações positivas. (ARROYO, 2010, p. 1385).

Portanto, a escola pública tem características distintas de uma escola particular, sendo uma delas a ideia de ser democrática, a qual cada vez mais está acolhendo (ou não) as desigualdades presentes na sociedade. Essa é uma característica importante de ser levada em conta quando se fala em educação.

Nessa visão da professora, caso a escola pública mudasse suas estratégias, mudaria também vida dos estudantes, ou a realidade social na qual estão inseridos. Arroyo (2010) afirma que a escola ainda é vista como a solução para os problemas da desigualdade, e destaca:

> Mais educação, mais tempo de escola para tirar da marginalidade, para salvar a criança, o adolescente em risco moral, da violência, da droga, da carência de valores nas famílias populares. Não tanto para salvá-los da fome, da miséria extrema, nem sequer de capacitá-los para a empregabilidade. Essa visão moralista das desigualdades está na moda nas políticas socioeducativas para os coletivos reduzidos a marginais, desiguais em moralidade. Por aí se avança na imagem do Estado e da escola pública como moralizadores dos coletivos marginais. (ARROYO, 2010, p. 1391).

Mediante a fala da professora, subentendesse a ideia de que, por meio do estudo, o/a estudante terá uma profissão, nesse sentido, infere-se que seria a inserção social, por meio do trabalho (ARROYO, 2010). Essa visão da professora é reforçada pelo exemplo da sua tia, que finalizou um curso superior e teve um bom emprego. Para Arroyo (2010), essa é uma visão voltada para a as relações lineares, mecânicas, entre escolarização, trabalho e igualdade, as quais para ele precisam ser repensadas. Portanto, o autor afirma que, para superar as desigualdades, é importante que tenham políticas centradas e contextualizadas, que estimem pelo reconhecimento dos desiguais, e, nesse contexto, os movimentos sociais possuem um grande papel como "sujeitos políticos, de ação política" (ARROYO, 2010, p. 1413).

Assim, a visão da professora em relação a uma EDH está mais voltada para uma escola que possa ser um meio para que os estudantes possam melhorar de vida, no sentido de possuírem melhor inserção social por meio do trabalho, questão que podemos verificar que foi influenciada pelas experiências sociais vividas durante o processo de socialização familiar. Outra questão pontuada pela professora é a contribuição da educação para que os/as estudantes se reconheçam enquanto sujeitos de direitos. De acordo com Candau (2007), há muitas pessoas que não possuem esses direitos e, por isso, muito pouco se faz para buscar que esses sejam cumpridos, e complementa:

> Esta consciência é muito débil, as pessoas – inclusive por ter a cultura brasileira uma impronta paternalista e autoritária – acham que os direitos são dádivas. Por exemplo, expressões como "o patrão é bom porque me deu férias", expressam esta posição; as férias viram uma questão de "generosidade" e não de direito. Os processos de educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas. (CANDAU, 2007, p. 404).

Nesse mesmo sentido, MacCowan (2015) explica que a Educação em Direitos Humanos deve ser encarada como uma maneira de defesa dos direitos humanos do/a estudante em si, como a obtenção de "informações sobre os instrumentos de direito

internacional, o desenvolvimento de habilidades de comunicação para negociar com as autoridades competentes e as disposições para agir corajosamente em defesa de seus direitos" (MACCOWAN, 2015, p. 34). Essa forma de conceber a EDH reflete um processo que contempla não apenas o repasse de informações, mas a construção de conhecimentos voltados para os direitos humanos em um sentido crítico e participativo por parte de professores/as, estudantes e famílias. O autor explica que compreende o "sujeito de direitos como alguém que reivindica do Estado ao invés de simplesmente receber um serviço, então a educação é essencial, uma vez que é impossível desempenhar um papel ativo, sem as informações necessárias, a capacidade de análise, a comunicação, etc." (MACCOWAN, 2015, p. 36). Essa questão está atrelada ao que a professora destaca ao dizer que essa educação precisa "*mostrar para o aluno que ele é importante para a sociedade, que ele tem que ter as mesmas oportunidades"* (Beti). Consideramos que os estudantes precisam saber que todos deveriam ter as mesmas oportunidades, os mesmos direitos, contudo é fundamental que na escola hajam espaços para que sejam problematizadas questões sobre os motivos que geram as desigualdades, a fim de possibilitar um pensar crítico. Essa questão vai ao encontro das discussões sobre igualdade e desigualdade, bem como sobre diferença e padronização (CANDAU, 2007).

Nessa perspectiva, uma Educação em Direitos Humanos deverá ser considerada como direitos de todos, e não somente para aqueles por determinado motivo é excluído da sociedade. Porque todos deverão construir esses conhecimentos para defender e promover os direitos em relação a si e em benefício do próximo. Também defendemos que a escola precisa ser espaço de participação, e que questões como igualdade, desigualdade, diferença e padronização sejam problematizadas, a partir de situações vividas pelos/as estudantes, bem como situações reais presentes no contexto social que estamos inseridos, informações repassadas em jornais, revistas, etc. Para Candau (2007), "O enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos **e envolvimento em práticas sociais concretas**" (CANDAU, 2007, p. 405, grifo nosso). Na fala da professora, ao mesmo tempo que ela tem compreensões sobre a importância de formar sujeito de direitos, ela também supervaloriza a escola enquanto instituição responsável em melhorar a vida das pessoas, representação advinda da família e que se manifesta na fala da docente. Entendemos a escola como instituição importante para a socialização de

conhecimentos imprescindíveis para viver em sociedade e para compreendê-la, no entanto, não a vemos como salvadora de todos os males, pois ela não resolverá todos os problemas visíveis no contexto social.

A professora Maria faz uma análise mais crítica em relação aos direitos humanos e cidadania, entretanto não deixa explícito como deveria ser essa educação ou qual é seu conceito e objetivo. Para a docente, a Educação em Direitos Humanos e Cidadania são "***categorias de análise e práticas questionáveis***", e explicou da seguinte forma:

> *"Aquele período de práticas morais e cívicas [...] pensar em cível, pensar em cidadania, ainda mais para mim, que venho de um campo de pesquisa que é da educação do campo [....] eu acho que isso mexe comigo um pouco nesse sentido [...]* ***Pensar que cidadania é essa, né****?* ***Que privilegia práticas em detrimento de outras[****....] e se for comparar campo e cidade, relação de negritude, relação de gênero, relação das diferenças sociais [...] então pensar cidadania, pensar educação e pensar sociedade para mim é uma linha que pode [...] é um conjunto de ideias, um conjunto de práticas[...]." (Maria).*

A primeira ideia que a professora destaca é sobre uma disciplina que existiu, no Brasil, durante o período ditatorial (1964 – 1985), que, de acordo com Martins (2014), foi um período com "clara tendência a disciplinar a sociedade e suas políticas sociais eram instrumentos fundamentais neste disciplinamento" (MARTINS, 2014, p. 40). Nesse período, existiu a disciplina Educação Moral e Cívica que foi obrigatória, a partir do Decreto-Lei 869/69, para todos graus e modalidades de ensino, tendo como objetivo ensinar civismo na escola, voltado para a formação, o ordenamento e o disciplinamento, destacando uma pedagogia autoritária (MARTINS, 2014). Martins (2014) esclarece que essa disciplina possuía um caráter moralizante que:

> [...] destaca-se pela vinculação não somente de uma naturalização da sociedade como espaço e tempo de convivências visando a harmonia, mas também como difusora de uma concepção essencialista, uma cosmovisão que busca difundir o espiritual e a busca da 'Verdade', que se pautará por uma educação da sensibilidade humana, cuja máxima é a formação de uma consciência e o apego aos valores. (MARTINS, 2014, p. 46).

Sendo assim, na fala da professora, está implícita a ideia de que é questionável essa Educação em Direitos Humanos e Cidadania quando se pensa na contextualização histórica e social, no sentido de refletir qual educação em direitos humanos se pretende. Que objetivos essa educação quer atingir? É uma educação com o intuito de moralizar, de disciplinar? Em nossa concepção, essa questão precisa

ser levada em conta quando se pensa em EDH e como esta precisa ser desenvolvida no contexto escolar e, por isso, essa educação precisa ser questionada. A professora também pontua sobre cidadania, no sentido de se questionar: Que cidadania é essa? Para quem? Avaliamos que cidadania também se relaciona com questões já pontuadas acima, sobre os conceitos igualdade/desigualdade e diferença/padronização.

Consideramos que esse entendimento da professora advém do processo de socialização na instituição de nível superior, ou seja, pelo capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2015), que contribuiu para que a mesma tivesse contato com estudos voltados para refletir sobre as relações existentes na sociedade, como relação de gênero, relação entre campo e cidade, relação das diferenças sociais, etc. A docente explicou que a academia para ela foi "*um divisor de águas*" e destacou que [...] *para mim foi no sentido de dar* ***uma virada na minha vida****, transformar a minha vida [...] radical, vamos dizer assim [...]*" (Maria). Ela também pontuou que por meio da instituição acadêmica ela se instrumentalizou, como no excerto a seguir:

> "[...] ***para suprir uma demanda que eu tinha desde que eu estava na igreja,*** *questões [...] questionamentos* ***[****...] que* ***não dizem só respeito da fé****, mas dizem respeito* ***à organização da sociedade mesmo****, que são* ***questões mais reais*** *que às vezes infelizmente dependendo da igreja [...] e aí não estou falando de religião, mas da minha experiência [...]." (Maria).*

Com base na fala da professora, evidencia-se o processo de socialização durante sua infância e adolescência em uma determinada religião, compreendendo essa como um sistema simbólico, que inculca um "*habitus* religioso que será um princípio gerador de todos os pensamentos, percepções e ações segundo as normas de uma representação religiosa" (BOURDIEU, 2007, p. 57). Evidenciando-se, assim, a influência desse *habitus* religioso em relação a sua forma de ver a organização da sociedade. Na fala da professora, nota-se que essa visão da sociedade foi modificada por outra instituição, a educacional. Compreende-se, deste modo, que o *habitus* construído por meio do ambiente familiar, e por meio da instituição religiosa, modificou-se a partir do processo de socialização realizado pelo ambiente educativo formal.

Setton (2011) explica que a "modernidade se caracteriza por oferecer um ambiente social no qual o indivíduo encontra condições de forjar um sistema híbrido

de referências disposicionais, mesclando influências em um sistema de esquemas coerente, ainda que heterogêneo" (SETTON, 2011, p. 713). As disposições iniciais, construídas mediante o processo de socialização familiar e religiosa foram reestruturadas a partir de conhecimentos específicos na formação inicial, bem como na pós-graduação, já que a professora destaca que teve contato com movimentos sociais, o que modificou sua visão para as temáticas Educação em Direitos Humanos e Cidadania, e, a partir desses conhecimentos adquiridos no meio acadêmico, começou a questionar situações presentes na organização social.

No discurso da professora Maria, evidencia-se que a Educação em Direitos Humanos e Cidadania precisa ser vista a partir dos grupos minoritários, numa visão contra hegemônica de direitos humanos, a qual é orientada para uma visão mais justa. Essa fala da professora advém de suas experiências enquanto estudante de mestrado que estudou o campo e os movimentos sociais. Candau (2007) explica que essa visão de direitos humanos poderá ser considerada como:

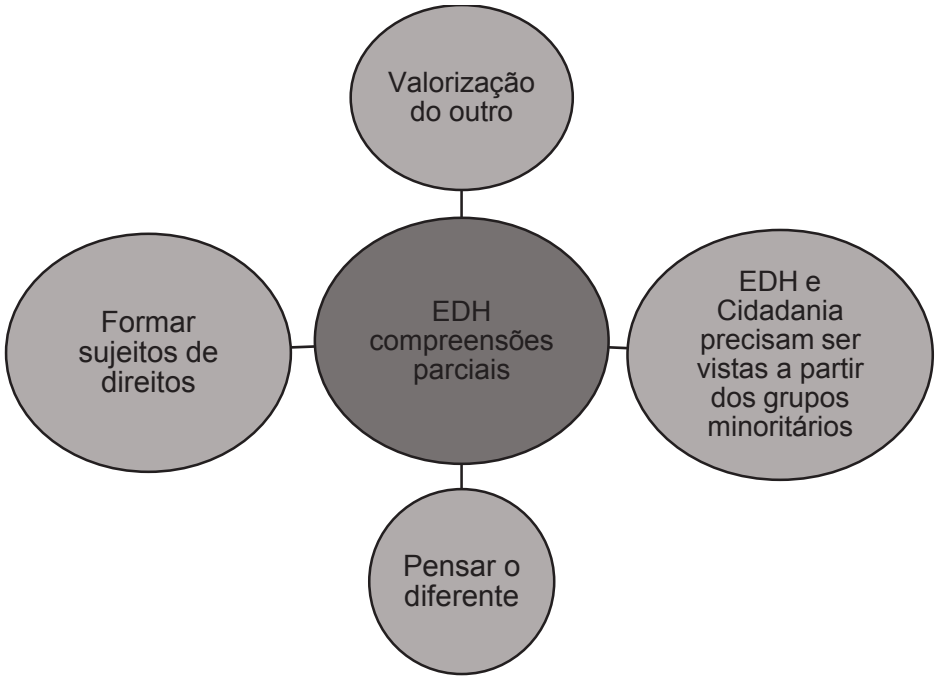
> [...] dialética e contra hegemônica, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. Enfatiza uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados. (CANDAU, 2007, p. 408).

Logo, a partir das colocações das professoras, percebe-se que a compreensão relacionada à Educação em Direitos Humanos é influenciada pelo processo de socialização das mesmas. Sendo mais evidente essa questão da socialização nas falas das professoras Beti, Josi e Maria. As questões importantes pontuadas pelas professoras que precisam ser consideradas para se desenvolver uma EDH são: formar sujeitos de direitos, no sentido de que os indivíduos tenham consciência sobre os mesmos, conforme destacado por Candau (2007); discussões sobre igualdade/desigualdade e diferença/padronização, destacando conceitos importantes presentes no contexto social, como preconceito e discriminação; compreensão sobre Direitos Humanos a partir dos coletivos e das lutas dos movimentos sociais, no sentido de olhar os "processos de humanização" que ocorrem nesses movimentos, bem como "nas experiências e lutas democráticas pela emancipação" (ARROYO, 2003, p. 29), e o respeito ao "outro", considerando suas singularidades.

Compreendemos que essas são questões que precisam ser levadas em conta quando se pretende desenvolver uma EDH no contexto escolar. Nas falas das professoras, evidenciam-se compreensões parciais sobre uma EDH, o que possivelmente foram construídas no processo de socialização, por meio de pares, por meio da mídia, por meio de estudos e leituras relacionadas ao tema; mas não por meio formal, como cursos específicos na área da educação, conforme foi identificado na categoria “Formação inicial e formação continuada relacionada ao ensino de Ciências, Direitos Humanos e Cidadania”. Também é importante ressaltar que as professoras não vivenciaram durante o período escolar ensinamentos voltados para as questões sobre Direitos Humanos e Cidadania. Apenas a professora Sheila relatou que havia Ensino Religioso e que a professora ensinava sobre o respeito ao próximo a partir de leituras de textos e discussões. Compreendemos que essas visões parciais poderão afetar práticas voltadas a uma Educação em Direitos Humanos no contexto escolar.

Na figura 11 é apresentada uma síntese das compreensões docentes sobre EDH.

Figura 11 – Compreensões docentes sobre EDH



FONTE: A autora (2021)

7.2.5 Experiências pessoais e necessidades sentidas: a escolha do curso

Com base na entrevista, foi possível identificar os motivos que levaram as professoras a realizarem o curso ofertado pelas pesquisadoras. Dentre os motivos elencados, podemos destacar: formação pessoal e conhecer melhor sobre a temática; insatisfação em relação à escola de atuação e a sua trajetória acadêmica; buscar conhecimentos relacionados à prática; curiosidade para verificar a forma que se daria a relação entre Ciências Naturais e Direitos Humanos; melhorar as aulas voltadas para Direitos Humanos; interesse em discutir questões de gênero e de masculinidade.

A partir do discurso das professoras, evidenciou-se que todas foram motivadas a realizar o curso mais pela temática dos direitos humanos, do que pela disciplina Ciências Naturais, sendo esse interesse advindo de experiências sociais e pessoais. A professora Maria, a qual pode ser considerada como iniciante na carreira docente, é que destaca sobre sua trajetória acadêmica, a qual a influenciou a buscar conhecimentos relacionados aos Direitos Humanos, mas também a necessidade de buscar compreensões sobre a prática pedagógica no ensino de Ciências Naturais. A professora Beti pontua seu interesse pelo curso enquanto algo pessoal, como no trecho a seguir:

> *"Na verdade, esse curso me motivou pelo seguinte: primeiro porque **é um tema que eu quero saber** do que se trata, para eu poder **ter argumentos** sabe, porque eu vejo **muitas pessoas falando coisas que eu não concordo**. Então eu falei "eu quero saber exatamente o que é isso" para eu poder argumentar com elas. É mais para minha **formação pessoal** mesmo. Claro que eu fui porque eu **trabalho com ciência** e tal, com certeza vou usar nas aulas." (Beti).*

Quando a professora destaca, primeiramente, em seu discurso, a temática Direitos Humanos e pontua que é uma forma dela conhecer sobre essa temática para ter argumentos suficientes para debater com pessoas que fazem parte de seu convívio social, compreendemos que o interesse maior pelo curso estava relacionado aos saberes pessoais sobre a temática, no sentido de compreendê-la melhor, a fim de se obter mais argumentos. Por mais que ela saiba que esses conhecimentos pudessem contribuir para sua prática pedagógica no ensino de Ciências Naturais, ela primeiro destacou o tema Direitos Humanos, e deixou explícito que a escolha em realizar o curso foi para sua formação pessoal. Nesse sentido, podemos compreender que seu motivo parte de uma necessidade percebida, ou seja, uma expectativa pessoal em relação a conhecer melhor a temática Direitos Humanos. Isso se deu em decorrência mais especificamente de sua vida social, nas interações com seus pares, do que

propriamente devido à questão profissional. Nesse sentido, a professora buscou um curso que possibilitasse essa compreensão, portanto, não foi algo determinado pela escola em que atuava.

A professora Josi também escolheu realizar o curso devido seu interesse pessoal, pois o que mais a interessou foi um dos conteúdos que seria discutido no curso: Gênero, sexo e sexualidade. O interesse dela se deu pelas suas experiências pessoais e profissionais extra escolar, uma vez que desenvolve um trabalho paralelo à docência, pois a mesma possui um blog que trata sobre sexualidade, sexo e gênero, conforme na fala a seguir: "*[...] eu achei interessante, **pois iria ser discutido questão do gênero**, da masculinidade até porque **é a temática que discuto fora da escola**",* e ainda complementa *"[...] quero fazer **doutorado em educação sexual**" (Josi).* Nessa questão, pontuada pela professora, também fica evidente o seu interesse em dar continuidade nos estudos relacionados à temática a partir de uma pós-graduação.

Nesses casos, é possível observar a aprendizagem autônoma por parte das docentes, as quais buscaram aprender pela própria experiência (MARCELO GARCIA, 1999, p. 53), por meio de um curso escolhido por elas, a partir de um interesse pessoal das mesmas. Constata-se que foi uma motivação interna que as levou a realizarem a inscrição no curso. A professora Beti também se interessou pelo curso por esse ser ofertado pela UFPR, pois em sua fala ela deixa isso explícito: *"[...] foi mais por motivo pessoal mesmo. **Justamente por ser da Federal mesmo**, porque se **fosse da prefeitura eu não iria**"*. Na fala da professora, identifica-se uma desmotivação em relação aos cursos ofertados pela mantenedora, bem como em relação a sua carreira docente, pois em outro momento de sua fala ela destacou: "*[...] a gente anda **muito desmotivado** por conta de [...] o que pega mais é a **desvalorização do magistério** hoje, que a gente vê nossos direitos indo cada vez mais para o ralo, **eu acho que isso desmotiva"** (Beti).* No entanto, por mais que ela considere desmotivada a continuar na carreira docente, a professora busca conhecimentos relacionados à docência. O que sugere que as disposições iniciais referentes à importância do estudo, como discutido anteriormente, pode ser algo que a influenciou a buscar conhecimentos necessários para sua formação pessoal e também profissional. Na fala da professora, fica evidente que a busca do conhecimento foi devido às questões pessoais, e não para buscar gratificações externas, como aumento de salário ou reconhecimento no contexto escolar. Marcelo Garcia (1999), citando Knowles (1984), explica sobre a "Andragogia", a qual é considerada a ciência da educação de adultos, que se

fundamenta em cinco princípios, sendo um deles, a questão dos “impulsos internos” para aprender, mesmo sem recompensas externas.

Nessa situação, é possível verificar um protagonismo por parte das professoras, a quais buscam conhecimentos voltados para sua ação não apenas no contexto escolar, mas também conhecimentos que serão úteis na sua relação com seus pares. Sendo que o “protagonismo é necessário, e inclusive, imprescindível para poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e desenvolver-se no pessoal e no profissional” (IMBERNÓN, 2009, p. 77).

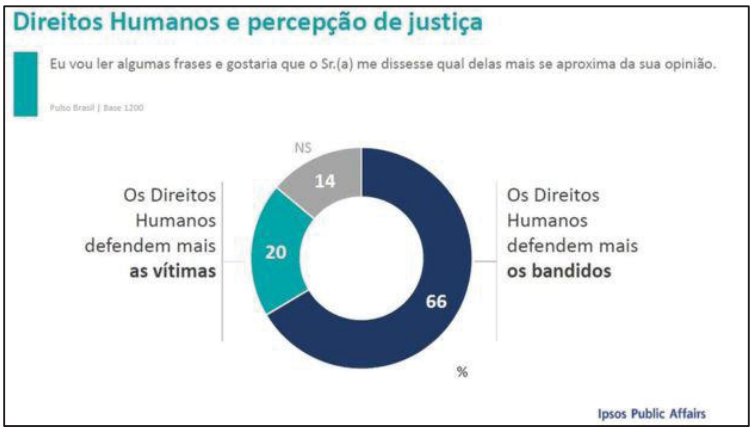
Uma questão importante, apresentada pela professora Beti, é sobre entender o que são Direitos Humanos para desconstruir visões relacionadas aos conceitos que escuta no seu contexto social, de pessoas próximas a ela, como, por exemplo, que os direitos humanos são para defender bandidos, quando ela destacou:

> “*Então eu vejo as pessoas comentando exatamente isso, como se fosse isso só,* ***para defender bandido****, para quê cotas? “Existe negro, mas também existe o polonês” Elas (pessoas)* ***não entendem a diferença entre um grupo e outro,*** *sabe?” (Beti).*

A partir colocações da professora, sugere-se que ela possui conhecimentos relacionados aos Direitos Humanos, que é uma temática que a interessa, sendo esses saberes construídos, possivelmente, ao longo do seu processo de socialização, e que contribuíram para que ela adquirisse uma visão contrária à ideia de que “*Direitos Humanos são para defender os bandidos*”. Entendemos que desconstruir o senso comum é fundamental em um curso de formação de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada. Nesse sentido, Candau e Sacavino (2013) explicam ser fundamental “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 [...]” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 65).

Essa visão de que os Direitos Humanos privilegiam os bandidos pode ser verificada na pesquisa *Human Rights in 2018 – Global Advisor* (Gráfico 7)*,* da Ipsos, foi feita em 28 países, inclusive no Brasil. Foram entrevistadas 23,2 mil pessoas, entre os dias 25 de maio e 08 de junho de 2018. A margem de erro para o Brasil é de 3,1 pontos percentuais. Nessa pesquisa, ficou evidente que, na opinião de dois, em cada três brasileiros, os Direitos Humanos defendem os criminosos.

Gráfico 7 – Direitos Humanos e percepção de justiça



FONTE: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44148576. Acesso em: 20 outubro 2020.

Esse gráfico retrata a opinião de muitos brasileiros que consideram que Direitos Humanos são voltados para as pessoas que cometeram algum tipo de crime. Nesse sentido, concordamos com a professora Beti sobre a importância de desconstruir essa visão, no sentido de entender que os Direitos Humanos são direitos de todos os seres humanos, independentemente de suas convicções religiosas, de sua etnia, de seu gênero, condição física, social e cultural, etc. E que seu principal objetivo é defender a dignidade humana.

Uma questão importante, relacionada à professora Beti, é a formação acadêmica que ela possui, já que é formada em Letras, o que sugere que a mesma realiza muitas leituras, o que contribui uma visão mais ampla sobre questões mais específicas da sociedade e esse entendimento relacionado aos direitos humanos. Pois essas experiências práticas, que seriam as condições sociais específicas dos indivíduos, irão orientar para funções e ações no cotidiano (SETTON, 2016, p. 63), bem como concepções, crenças e formas de ver o mundo.

As duas professoras, Beti e Josi, possuem mais de vinte anos como docentes, o que indica que as mesmas já têm uma identidade pessoal e profissional (MARCELO GARCIA, 1999), porquanto, não são consideradas professoras iniciantes. As docentes já possuem conhecimentos específicos relacionados à cultura escolar, bem como sobre gestão da sala de aula, sobre metodologias, recursos didáticos, etc., adquiridos no processo de socialização na profissão docente. É importante ressaltar também que essas professoras atuavam há mais de cinco anos no ensino de Ciências Naturais, o que indica conhecimentos relacionados ao conteúdo e metodologias desse

componente curricular, e, por isso, o interesse maior em conhecer sobre a temática Direitos Humanos.

Marcelo Garcia (1999) explica que há professores/as que têm preferência pelo autocontrole sobre seu próprio processo de formação, explica que os professores/as são sujeitos individuais capazes de autoaprendizagem, e que, por isso, podem planificar, dirigir e selecionar atividades de formação (MARCELO GARCIA, 1999, p. 150). O autor ressalta que "neste processo vai formando a sua própria imagem pessoal e a sua visão como profissional que tão importante é no momento da sua realização como profissional do ensino" (MARCELO GARCIA, 1999, p. 150). O processo de socialização na escola também é importante para a formação do/a professor/a, tendo em vista que a formação docente continua durante a sua carreira. Nesse sentido, a formação precisa ser compreendida como um processo permanente, e que integra o dia a dia dos professores e professoras e das escolas (NÓVOA, 1992).

Em relação à professora Sheila, o que a motivou foi a curiosidade em relação ao modo de articular direitos humanos e ensino de Ciências Naturais, mas também destaca algo importante, que se refere a ter conhecimentos para melhorar suas aulas com direitos humanos, como a seguir*:*

> *"Curiosidade, para eu ver* ***como poder atuar em ciências*** *[...] como eu poderia* ***melhorar minhas aulas*** *com os direitos humanos." (Sheila).*

A professora Sheila deixa explícita sua preocupação com a sua prática e a ideia de melhorá-la, mas ela se caracterizou como uma professora "conteudista", quando destacou o seguinte:

> "[...] ***pensar ciências não só no conteúdo****, naquilo que eu tenho que dar conta ali, mas pensar na relação do que eu posso fazer sobre direitos humanos o que eu posso levar para os meus alunos, para eles* ***refletirem em cima disso no conteúdo de ciências."*** *(Sheila).*

Também há uma preocupação da professora em relação aos estudantes refletirem sobre os temas de Direitos Humanos mediante os conteúdos de Ciências Naturais.

Nota-se que a professora possui uma preocupação em relação à aprendizagem de seus/as estudantes, portanto, foi um dos motivos que a mobilizou

para realizar um curso para melhorar sua ação pedagógica. Essa preocupação fica evidente em outro momento de sua fala:

> *"Eu gosto [...] é gostoso trabalhar [...]* ***ver eles aprendendo****. Ver que você pode* ***auxiliá-los no conhecimento [****...] quando eles falam 'olha professora aprendi o que eu não conseguia fazer!'." (Sheila).*

Marcelo Garcia (2010) destaca que diversos estudos "evidenciam que os mestres encontram a maior satisfação na atividade de ensino em si mesma e no vínculo afetivo com os alunos, de modo que muitos docentes citam como principal fonte de satisfação o cumprimento da tarefa e os sucessos pedagógicos dos alunos (MARCELO GARCIA, 2010, p. 17). Essa questão explicitada pelo autor pode ser destacada na fala da professora, uma vez que a mesma salienta a satisfação em observar a aprendizagem de seus/as estudantes.

Consideramos que a professora, mesmo tendo experiência no ensino de Ciências, sentiu a necessidade de compreender a forma de articular direitos humanos e Ciências Naturais, no sentido de contribuir para que os estudantes tivessem acesso a esse conhecimento, portanto, percebemos uma necessidade da professora em relação a conhecer melhor as relações entre Ciências Naturais e Direitos Humanos, tendo em vista a aprendizagem dos/as estudantes. Também foi possível identificar uma reflexão, por parte da professora, sobre sua prática pedagógica, pois a mesma deixa explícito que sua prática no ensino de Ciências ficava restrita ao repasse dos conteúdos referentes ao componente curricular. Consideramos esse momento de reflexão fundamental para que ocorram mudanças em relação à atuação da professora, estimulando, dessa forma, o desenvolvimento profissional.

Para André (2016), é necessário refletir criticamente sobre o próprio trabalho docente para poder compreender "aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados" (ANDRÉ, 2016, p. 19). A autora explica que não é apenas observar o trabalho pedagógico realizado e constatar que são necessárias mudanças, mas sim efetivar as mudanças e os ajustes necessários, a fim de que os estudantes realmente se apropriem dos conhecimentos, das habilidades e atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem cidadãos críticos e criativos (ANDRÉ, 2016, p. 19).

Para Nóvoa (1992), é importante que haja uma valorização referente aos modelos de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, e que

possam assumir a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional, e complementa que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1992, p. 16). Assim, consideramos que o momento de reflexão por parte do/a professor/a contribui para que ele/a consiga desvendar teorias, princípios, pressupostos, que estão fundamentando a prática pedagógica, e esse desvelar poderá contribuir para mudanças das ações pedagógicas realizadas por ele/a (GIMENO SACRISTÁN, 2017). Portanto, percebemos na fala da docente uma preocupação com sua prática pedagógica e principalmente como ela irá contribuir para a aprendizagem do/a estudante.

Em relação aos motivos da professora Maria para realizar o curso, podemos destacar três questões fundamentais: insatisfação em relação à realidade escolar em que estava inserida, na qual a gestão não se preocupa com a qualidade de ensino, de acordo com ela; a necessidade de compreender a prática no ensino; e interesse pessoal pela temática Direitos Humanos. Em relação a sua insatisfação ela pontuou:

> *“A qualidade do ensino [...]* ***é a última coisa estaria na pauta de gestão****, não estou julgando, mas estou reconhecendo só [...].” (Maia).*

Outro aspecto foi a necessidade de realizar um curso que contribuísse “*para sua prática no ensino*” (Maria).

Quando questionada sobre a ideia de qualidade de ensino, a professora pontuou que a escola em que atuava era “bem grande” e havia falta de professores/as e destacou:

> ***“[…] os profissionais, eles ficam às vezes em rodízio, eles não têm nem função definida****. E principalmente a gente que está entrando acaba sofrendo mais por conta disso [...] não tem muita escolha [...] e isso* ***enfraquece a relação com os estudantes, enfraquece a sua formação enquanto professor, isso desestabiliza*** *a pessoa, sabe?”* (Maria).

Maria trabalhava em uma escola situada em uma região do CIC, região periférica de Curitiba, e, de acordo com ela, ao lado de um Centro Municipal de Educação Infantil Municipal, de um Farol do Saber e mais duas Unidades de Educação Integral (UEI), sendo essas unidades responsáveis em atender as crianças no contraturno. Destaca também que há falta de professores nas UEI’s, sendo essas

unidades geridas pela equipe gestora (diretora e pedagogos) da Escola Municipal que atua, portanto, o diálogo é constante entre essas instituições, e, quando há falta de professores, os mesmos são redistribuídos para atender os/as estudantes. Na fala da professora, "*a principal deficiência é a falta de profissional".* Evidencia-se que a falta de professores/as, na escola em que atua, é em decorrência da má gestão da escola, no entanto, também compreendemos que a falta de professores/as em uma rede municipal de ensino deverá ser avaliada a partir do departamento de recursos humanos da própria prefeitura municipal, a qual é a mantenedora.

Nesse sentido, a escola, muitas vezes, precisa se adequar ao número de profissionais que estão disponíveis naquela instituição, e que, quando há faltas de professores/as, é necessário remanejá-los para atender os/as estudantes, tendo em vista que esses são o centro do processo educativo. Quando isso ocorre, como faltas de professores/as, isso afeta diretamente a organização da escola, como um todo, e também o processo de ensino e aprendizagem do/a educando/a. Diante desse cenário, muitos/as professores/as não são valorizados em sua função enquanto docentes, pois devido à situação estrutural, muitas vezes, é necessário deixar sua função e assumir outra, e raras vezes esse professor/a é orientado para a função que terá que assumir por causa da falta de professores/as na unidade. Quando ocorre essa situação de remanejar esse/a professor/a de uma função para a outra, sem considerar muitas vezes o trabalho realizado por ele/a, isso gera insatisfação por parte do/a docente, bem como a falta de valorização de seu trabalho. Almeida (2004) destaca alguns elementos delineadores das condições em que os/as docentes estão realizando o seu trabalho nas últimas décadas, sendo um deles relacionado à jornada de trabalho, a qual, muitas vezes, não contempla as necessidades dos/as professores/as e reforça o trabalho individual. Ainda, segundo esse autor:

> [...] a elevada carga de trabalho semanal, fruto da pauperização e da intensificação do trabalho docente, faz com que os professores atuem de maneira dispersa, trocando de escolas e de classes a todo momento. Não há tempo para a organização do trabalho, para o estudo e muito menos para atuações coletivas, acabando por fortalecer o isolamento dos professores. Eles não têm tempo para o convívio com colegas e para atuar em projetos ou atividades interativas. (ALMEIDA, 2004, p. 172).

Frequentemente, essa carga de trabalho, as mudanças de classes e as formas de imposição pela equipe gestora acabam por desestimular e afetar

diretamente o/a professor/a e seu trabalho pedagógico, o desestimulando enquanto profissional. Almeida (2004) explica que:

> [...] o trabalho dos professores vem sendo realizado em condições cada vez mais precárias. Combinada com a sobrecarga de trabalho, essa deterioração tem efeitos físicos e psicológicos nefastos sobre os professores, gerando sensações de frustração e provocando desestímulo à sua atuação. (ALMEIDA, 2004, p. 172).

Nesse sentido, concordamos com a professora quando ela destaca que essas mudanças de funções, no interior da escola, acabam por enfraquecer sua "*formação enquanto professor*", tendo em vista que a escola também é um espaço importante de socialização, ou seja, para a formação docente. Compreendemos que a identidade profissional do docente tem seu início enquanto estudante, no entanto, se concretiza na formação inicial, e se prolonga no exercício da profissão (MARCELO GARCIA, 2010). Para Marcelo Garcia (2010), a:

> [...] identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 18).

Essa questão, apontada pelo autor, nos faz refletir que identidade está sendo construída por essa docente que iniciou sua carreira, nesse processo de socialização realizado na escola, no qual não se tem funções definidas e não há uma valorização do trabalho do/a professor/a? Nessa perspectiva, compreende-se que essa identidade "trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de **uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve**" (MARCELO GARCIA, 2010, p. 19, grifo nosso).

Consideramos que essa questão precisa ser pensada em uma instância maior, ou seja, a partir de políticas educacionais, por parte da mantenedora, na qual revejam questões de faltas de professores/as, para que tenham recursos humanos suficientes e qualificados para atuar nas escolas. Porquanto, percebemos que, frequentemente, as escolas também são "vítimas" desse processo da precarização da educação, as quais tem que "dar um jeito" para suprir suas necessidades, o que, em nossa opinião, acaba por dificultar o trabalho do professor/a e, por sua vez, a

aprendizagem e desenvolvimento dos/as estudantes, afetando a qualidade do ensino. Em relação à qualidade, Imbernón (2011) explica que esse conceito não é estático, e que, portanto, não há um consenso único sobre o modelo de qualidade, pois depende do conceito de escola e do ensino. Para o autor, a qualidade é vista como "uma tendência, como uma trajetória, como um processo de construção contínuo" (IMBERNÓN, 2011, p. 10). Assim, entendemos que pensar em qualidade requer considerar as questões reais vividas no contexto escolar, sendo que cada realidade educacional terá necessidades específicas para se atingir uma qualidade no ensino e na aprendizagem do estudante.

Ressaltamos que a professora Maria é considerada iniciante na carreira docente, de acordo com Huberman (2000), a entrada na carreira são os três primeiros anos na docência, e que esses primeiros anos podem ser marcados por dois estágios, o primeiro denominado de "sobrevivência", o qual pode ser considerado como "choque do real", pois o/a professor/a terá o confronto inicial com as situações complexas que envolvem a docência, como a distância entre seus ideias e a realidade do dia a dia, a fragmentação do trabalho, as dificuldades com os estudantes, a relação pedagógica, etc. Mas, em paralelo, acontece o estágio da "descoberta", que pode ser caracterizado pelo entusiasmo inicial e a exaltação por estar responsável pela sala de aula, por seus alunos, etc. Para o autor, esse segundo estágio é o que dará motivação ao docente a suportar o primeiro. O que podemos observar na fala da professora é esse "choque do real", em relação à organização da escola que vai contra aos seus ideais. Outra questão pontuada pela docente, referente ao "choque do real", são as dificuldades em realizar a prática pedagógica (relação pedagógica), que também foi um aspecto que a levou a escolher o curso, referente à necessidade de buscar conhecimentos voltados à prática, pois, em sua opinião, há essa lacuna na sua formação inicial.

> *"[...] e **de repente eu me vejo ali com o ensino de Ciências da Natureza [**...] só que daí o procedimento é muito diferente e daí tem relação com a minha **resposta referente as lacunas na formação de professores que é essa falta de prática** mesmo, sabe? De um ensino que me mostre faça isso, isso e isso [....] estruture, ainda que a gente possa desestruturar depois, mas que dê esse passo a passo, esse **procedimento pedagógico na sala de aula**, do contexto escolar [...].". (Maria).*

A docente destaca que uma das lacunas de sua formação docente foi a falta de preparação para a prática, em sua fala fica evidente a ideia do "como fazer", os procedimentos pedagógicos em sala de aula. Marcelo Garcia (2010) destaca que os

professores iniciantes sentem a necessidade de aprender questões relacionadas a sua prática, como “aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos […] Em geral estão muito preocupados com os ‘como’ e menos com os porquês e os quando” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 28). O autor salienta que esse período inicial da carreira docente é marcado por um período de “tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 29).

A professora afirma que foi essa questão da falta de prática que a mobilizou para realizar o curso, no entanto, como ela estruturou sua fala, esse fator foi o último que ela citou, o que nos faz refletir sobre o que mais a mobilizou foi a insatisfação em relação à escola, em que estava atuando como professora iniciante, e o segundo fator foi que o curso apresentava uma temática, com a qual ela já possuía uma aproximação teórica, devido seu processo de socialização na formação inicial e na pós-graduação. A docente explicou que realizou o mestrado voltado para agroecologia, sobre políticas públicas relacionadas ao campo, conforme os trechos a seguir: *“Venho de **uma trajetória acadêmica**, de um mestrado que trabalhou com a **agroecologia, que pensou as relações campo e educação no caso, então essa relação com a terra** [...] o que essa educação tem com a terra, como os **movimentos sociais**, como essa política pública de educação do campo” (Maria).*

A partir dessa situação, podemos compreender a sua relação, por meio da sua trajetória acadêmica, com os movimentos sociais, os quais têm um grande papel em relação a desvendar os grupos discriminados e marginalizados. Arroyo (2014) explica que “os movimentos sociais com suas presenças afirmativas têm trazido para o debate político a necessidade de tirar do conhecimento os grupos discriminados, marginalizados ao longo da nossa formação política” (ARROYO, 2014, p. 163). Assim, suas leituras e suas experiências, as levam a se interessar por temáticas sociais, porque a professora possui compreensão sobre os diversos grupos sociais, étnicos, raciais, orientação sexual, etc., que começaram a exigir que seus direitos fossem garantidos, representando-se como “grupos de resistência” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2018, p. 357).

Mediante as análises realizadas, compreendemos que as professoras se interessaram em realizar o curso devido interesses próprios específicos, já que as

quatro docentes buscaram os conhecimentos relacionados ao ensino de Ciências Naturais e direitos humanos por iniciativa própria, não por uma determinação ou imposição da escola em que atuavam. Outro fator importante, é que todas realizaram o curso mais pela temática direitos humanos do que pela questão do ensino de Ciências. Ressalta-se que as necessidades formativas do/a professor/a estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal em que o professor se encontra, de acordo com o seu ciclo vital[57] (MARCELO GARCIA, 1999). Em relação à motivação, esta pode ser compreendida como "um processo básico, que se relaciona a fatores como a satisfação, recompensas intrínsecas e extrínsecas, bem como com o desejo, variando conforme a vivência do indivíduo" e, dessa forma, "o processo motivacional configura-se como um processo intrínseco ao indivíduo, sendo estruturado a partir de variáveis relacionadas a aspectos intrínsecos e extrínsecos" (PATTI et al., 2017, p.54).

A partir das questões pontuadas pelas docentes, percebemos que a escolha do curso se baseou em aspectos intrínsecos, ou seja, está relacionada às subjetividades das mesmas, e não a processos extrínsecos (Figura 12), como, por exemplo, aumento de salário, poder, etc.

Figura 12 – Motivos para a escolha do curso



FONTE: A autora (2021)

7.2.6 Vivências relacionadas à preconceitos

[57] Marcelo Garcia (1999) explica que as investigações referentes ao ciclo vital dos professores defendem que há diferentes etapas da vida pessoal e profissional que influenciam o professor como pessoa. Mas, isso não significa dizer que essas "fases ou etapas são passagem obrigatória. Existem aspectos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que influenciam os professores". (MARCELO GARCIA, 1999, p. 62).

Com base nas respostas da entrevista e do questionário, foi possível identificar que a maioria vivenciou situações de preconceitos no seu ambiente familiar, no sentido de conviver com pessoas que tinham visões preconceituosas em relação à determinada categoria. A professora Beti destacou que seu pai era "*bastante preconceituoso*" e ressaltou:

> *"Com relação à **negros mesmo**, ele sempre vinha com aquelas **piadinhas** "ah*
> *[...] ele é negro, mas é legal", sabe? **Até minha mãe hoje em** dia, por mais que a gente converse em casa e tal, é **difícil desconstruir** essa ideia na cabeça dos mais velhos, dos mais antigos [...] **se controlam**, mas ainda eu escuto dentro de casa [..]. Meu pai fazia **muita brincadeira com catarina**, o qual ele chamava "o seu catarina" [...] sabe? E com **relação aos negros também**. E **até hoje eu vejo por parte da minha mãe um comentário**, por **parte de tias** também[...]." (Beti).*

A questão relacionada ao preconceito e discriminação sobre o negro atualmente é vivenciada por muitos brasileiros. Ferreira Franklin e Camargo (2001, p. 75) destacam que "no cotidiano do afrodescendente a discriminação é mantida, nas relações pessoais, por processos sutis. São processos muitas vezes silenciosos, encobertos por 'frases educadas' e 'eufemismos', e explica que há "um complexo processo historicamente construído que, por meio de mecanismos sutis e perversos, remetem o negro ao desprestígio e à exclusão social" (FERREIRA FRANKLIN; CAMARGO, 2001, p. 76). Vieira (2017) explica que:

> A existência de violências sociais e individuais em relação aos negros no contexto brasileiro continua sendo considerada como dentro da "normalidade". A falta de respeito contra os cidadãos negros, que não é a explícita, não existe "formalmente" e, por isso, é mais difícil de ser combatida ou até mesmo denunciada. É uma luta contra adversários que não são facilmente distinguíveis e que se utilizam do capital simbólico acumulado toda vez que algum acontecimento fustigue suas bases de sustentação social. (VIEIRA, 2017, p. 51).

O autor destaca que os meios de comunicação são os principais produtores de capital simbólico, na contemporaneidade, entretanto, explica que esse capital também é gerado pela família, igrejas, partidos, etc., constituindo-se como "fontes de conteúdos simbólicos" (VIEIRA, 2017). Dessa forma, os meios de comunicação também são instâncias socializadoras que contribuem para disseminar formas de ver, de pensar e de considerar o negro.

Os preconceitos estão associados ao processo de socialização, portanto, é

muito difícil “erradicá-lo do pensamento” (BORGES; MEDEIROS; ADESKY, 2009, p. 53), sendo que o processo de socialização ocorre a partir das diferentes instâncias socializadoras. A dificuldade de erradicar do pensamento os preconceitos pode ser verificada na fala da professora Josi, quando ela destaca que sua visão, em relação às atitudes preconceituosas vivenciadas na família, começou a mudar quando teve contatos com amigos e começou a estudar, conforme excerto: “*[...] daí **você começa a estudar**, a ver outras coisas, outras fontes, começa a ter **amigos que são de outras raças** (sic), e você começa a **se policiar** e começa a pensar” (Josi).*

Quando a professora destaca a palavra *“policiar”*, denota-se que, muitas vezes, essas formas de ver o “outro”, aprendidas no contexto familiar, são muito presentes no pensamento, nas atitudes e nas ações, e que, portanto, requer dos agentes um controle para não ter atitudes preconceituosas e discriminatórias. Na fala da professora Beti, também aparece a ideia de controle, quando pontua: *“é **difícil desconstruir** essa ideia na cabeça dos mais velhos, dos mais antigos[...] **se controlam**, mas ainda eu escuto dentro de casa” (Beti).*

A professora Josi também lembra de situações familiares relacionadas ao preconceito aos negros e ressalta:

> ***“Há preconceito em relação aos negros também**. Porque assim, na minha família, **na parte do meu pai, tem bastante alemães,** eles têm um certo preconceito, parece que não tem mas tem [...] sabe **quando você observa na fala**?” (Josi).*

Portanto, evidencia-se, no discurso das docentes, o preconceito sobre as questões raciais, destacando-se os estereótipos que são “preconceitos cristalizados em imagens ou expressões verbais”, considerados como uma maneira simplista e reduzida de ver os grupos humanos, “atribuindo-lhes traços de personalidade ou comportamentais” (BORGES; MEDEIROS; ADESKY, 2009, p. 53). A questão do estereótipo pode ser vista na fala da professora Beti, quando seu pai dizia a seguinte frase: *“ele é negro, mas é legal” (Beti),* retratando a personalidade, como se as pessoas negras, devido à cor da pele, seriam más, e que, por algum motivo, aquele negro é considerado bom. Jukubaszko (2015) explica que:

> Estereótipos são generalizações operadas pelo pensamento e pela linguagem humana. São como moldes em que se encaixam visões de mundo; são rótulos, tipos, hábitos e comportamentos que reconhecemos e reproduzimos facilmente, automaticamente. Eles são transmitidos por meio

> da linguagem, dos discursos sociais, assimilados, na maior parte das vezes, de maneira inconsciente. Isso porque repetimos as tais categorias e padrões que herdamos das gerações anteriores sem refletir. (JUKUBASZKO, 2015, p. 2).

Nesse sentido, a autora destaca que os estereótipos podem reforçar os preconceitos, bem como práticas discriminatórias, promovendo e legitimando as relações assimétricas de poder presentes no contexto social. (JAKUBASZKO, 2015). Outra questão importante a ressaltar é que piadas e comentários pejorativos desqualificam “o outro”, e isso precisa ser repensado, pois estão carregados de preconceitos. Os comentários pejorativos e piadas acabam banalizando o assunto, tornando-o, muitas vezes, como “naturais”. Assim, Jakubaszko (2015) explica que, “quando os encaramos como ‘normais’, como ‘nada demais’, apaga-se “a relação com o jogo das diferenças socioculturais” (JAKUBASZKO, 2015, p. 10), além disso, reforça-se a questão da legitimação do poder de um para com o outro.

Muitas vezes, esses estereótipos são reforçados na escola, sendo que desvelar esses estereótipos é fundamental para que se pense outras formas de se relacionar com o “outro”. Um dos estereótipos muito frequentes no contexto escolar, é quando se comemora o dia do índio, em que as docentes pintam os rostos das crianças e imitam os “comportamentos” desses povos. Que significado essas propostas possuem quando não há uma discussão sobre as diferentes manifestações culturais dos povos indígenas? Alves (2015) explica que desenvolver a temática indígena somente em datas comemorativas reforça a reprodução de “visões distorcidas e estereotipadas, o que não corresponde às necessidades dos educandos nos dias atuais e implica desrespeito para com as comunidades indígenas” (ALVES, 2015, p.47).

No contexto escolar, muitas práticas são realizadas sem ao menos serem problematizadas e consideradas como atos preconceituosos. Portanto, “para quebrar estereótipos e romper preconceitos, nada mais eficaz que uma boa e organizada reflexão. Tanto a discussão em grupo, quanto o debate são estratégias de diálogo que levam ao pensamento qualificado” (JAKUBASZKO, 2015, p. 12).

No tocante à família, a professora Josi destacou que seu pai tinha preconceitos quanto aos comportamentos sociais impostos às meninas, que deveriam ser seguidos e salienta:

> *"[...]* ***sofria mais com o meu pai****, porque ele era militar,* ***então tudo era rígido****, mas as meninas para ele era assim* ***'ah você pode ganhar tanto porque é só para você o dinheiro****'. Então tinha aquela mentalidade que o* ***homem pagava tudo e mulher tinha aquele dinheirinho pouco****, porque era só para as bobagens, entendeu? (Josi).*

A professora destacou que todos os homens de sua família possuem preconceitos em relação à mulher:

> "*Eu acho* ***que todos os homens são assim****, como os tios, parente em geral." (Josi).*

A professora Beti não deixa explícito a ideia de desigualdade de gênero vivenciada no contexto familiar, mas, em sua fala, sugere a questão do papel da mulher e os cuidados com essa figura que acaba se mostrando como "frágil", estereótipo ainda presente no contexto social. Na fala da professora, evidencia-se as proibições relacionadas ao sair à noite e ao fato de seguir a carreira docente, considerando uma "*profissão interessante para a mulher*", como no excerto a seguir:

> *"[...] fazer o magistério no ensino médio, porque me falavam assim "****para mulher é mais interessante ser professora*** *e tal". Porque na verdade eu queria ir para o CEFET, eu tinha a ideia de fazer desenho industrial, daí* ***acabei mudando de ideia****, porque meu pai falou "****ah, mas o curso é a noite, como é que você vai sair de casa à noite****?", aquela coisa de não poder sair sozinha a noite de casa para estudar "ah então tá bom então vou fazer magistério que era pertinho da casa" [risos] e acabei ficando [...]". (Beti).*

A professora Maria também destaca ter vivenciado, em seu ambiente familiar, atitudes preconceituosas, como no trecho:

> *"O meu* ***pai é bastante preconceituoso em relação a todos esses tipos de preconceitos comuns****, né? Mas ele não verbaliza isso muito para mim. Mas ele* ***solta às vezes frases que dão a entender****. Vamos dizer assim, se eu fosse homossexual não teria liberdade para contar para ele isso [...] eu vejo em relação a isso [...]." (Maria).*

É possível identificar na fala da professora Maria uma relação de poder entre o pai e ela, no sentido de que, caso ela fosse homossexual, não teria a liberdade de falar para ele, devido ao preconceito em relação à homossexualidade. Jakubaszko (2015) destaca que, no processo de formação dos homens, os mesmos "foram levados a acreditar e a sentir o homossexual como errado, como prática berrante" e complementa, "ao ver um casal homossexual de mãos dadas, a interpretação dessa informação se dará segundo os padrões já definidos pelo grupo que o formou: os

preconceitos que recebeu são utilizados como filtros, interceptando a recepção das informações" (JAKUBASZKO, 2015, p. 11).

No que tange ao preconceito sobre homossexualidade, a professora Sheila destacou que ouvia pessoas de sua família ironizando: "Já ouvi, de **tirar sarro**!". Em relação à família, ela destacou que seu filho, por ser negro, sofreu preconceitos e que nunca presenciou preconceitos em relação ao seu esposo que também é negro, contudo, ele contou a ela já ter sofrido preconceito.

Maria também destaca preconceitos em relação à mulher, pois pontua que, quando seus pais se separavam, ela foi morar com seu pai e seu irmão, e que seu pai tinha muita mágoa de sua mãe, e dizia que ela havia morrido.

> *"[...] quando eu fui morar com o meu pai, ele simplesmente por uma coisa raivosa, **por uma mágoa dele com a minha mãe, ele dizia que minha mãe tinha morrido**: "ah sua mãe morreu já!" Assim, para uma criança, como que isso se processa ao longo do tempo. Só depois que eu cresci que ele já não mencionava a minha mãe e que ele parou de falar. Mas durante a minha adolescência inteira foi isso [...]**então mostra sim um preconceito, uma opressão**, né? E a minha **mãe conta que quando eles eram casados** ele **a violentava em alguns momentos** seja com **palavras ou uma ação** mais brusca, né?" (Maria).*

Em outra fala da professora, também é possível identificar a influência do pai em relação a sua profissão, uma vez que o pai a apoiou para entrar na carreira docente, enquanto que sua mãe não. Já que, de acordo com a professora, ela gostaria de seguir a carreira do pai, o qual era técnico e que tinha um trabalho bem remunerado, entretanto, ele não a incentivou, conforme trechos a seguir:

> *"O meu pai sim e minha mãe não [...] Meu pai **sim por causa desse magismo dele**, né? **Porque ele tem uma carreira que é muito bem remunerada** lá no Rio de Janeiro, em Macaé no Rio, Petrobrás e tal [...] ele não tem o ensino superior, mas tem o médio, curso de qualificação que garante para ele essa valorização. E na **época eu pedi para ele me instruir e me orientar em alguma questão**, mas **ela não quis**, se recusou... **Ele ajudou meu irmão** a **seguir essa carreira**, **mas não me ajudou**, simplesmente se silenciou [...] ele falou: "**professora com mestrado ganha bem, né? Continua!"** (Maria).*

Também destaca que essas atitudes, mais opressivas do pai em relação a sua mãe, podem ser verificadas por parte de seu irmão, no que tange a sua esposa: "*[...] meu irmão também é casado, mas **várias situações eu ouvi xingamento em relação à esposa**, de trazer essa questão de só por você ser **mulher você é isso e***

***é aquilo**, **você não faz isso ou não faz aquilo [**...] então meu pai e meu irmão, eles trazem muito isso[...]".*

Na fala das professoras, há indícios de que todas, de uma forma ou de outra, sentiram e vivenciaram o preconceito nas relações estabelecidas no contexto familiar, primeira instituição de socialização, sendo que para algumas essas experiências deixaram marcas mais profundas do que em outras, pois foram elas que "sentiram na pele" o preconceito. Evidencia-se que as professoras perceberam as questões relacionadas ao preconceito e à discriminação, principalmente, nas falas dos familiares, como piadas, comentários pejorativos, etc., desqualificando "o outro", isso pode ser verificado em relação aos negros e homossexuais.

Nos discursos das professoras, o que se evidenciou, em relação aos preconceitos sentidos pelas docentes, foi a relação de gênero. Sendo a figura paterna determinista para a definição de comportamentos que deveriam ser seguidos, no que tange à profissão das docentes. Nos relatos, é possível identificar que três professoras destacaram a relação de dominação da figura do pai, pois as mães pouco aparecem nos discursos das professoras. Para Bourdieu (2019), a dominação masculina é imposta e vivenciada, evidenciando uma submissão irracional, que é resultado do que esse autor chama de violência simbólica, que pode ser caracterizada como violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se "exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento" (BOURDIEU, 2019, p. 12). A questão de dominação fica muito evidente, na fala da professora Maria, no que tange ao pai e sua relação com a sua mãe, no sentido de opressão e violência, como no excerto a seguir: "*E a minha **mãe conta que quando eles eram casados** ele **violentava ela em alguns momentos** seja com **palavras ou uma ação** mais brusca [...]".* Constata-se que as disposições construídas ao longo processo de socialização social, no ambiente familiar, marcado pela dominação masculina, influenciaram as atitudes de seu irmão para com sua esposa.

Nesse sentido, é possível identificar que a divisão entre os sexos se produz e se reproduz nesse processo de socialização primária (BOURDIEU, 2019). Pois,

> [...] a divisão entre os sexos para estar "na ordem das coisas", como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas sexuadas), em todo mundo social e, em estado incorporado, nos corpos nos *habitus* dos agentes, funcionando como

> sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2019, p. 22).

Evidencia-se que o processo de socialização familiar legitimou a divisão dos sexos, ficando evidente o *habitus* dos agentes, no caso pai e irmão, e como esse se manifesta nas ações, nas percepções e nas práticas. Assim, consideramos que as experiências vividas pelo irmão contribuíram para ele aprender sobre o mundo social e suas arbitrárias divisões, como a divisão socialmente construída entre os sexos. Sendo essa divisão vista como algo natural, e que por meio de efeitos simbólicos legitimam e reconhecem essa divisão (BOURDIEU, 2019).

Bourdieu (2019) explica que:

> [...] as aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos, e fazer ver uma construção social naturalizada (os "gêneros" como *habitus* sexuados) como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade [...]. (BOURDIEU, 2019, p. 15).

Essa divisão sexual também se reflete na divisão social do trabalho, demonstrado no discurso da professora Maria, quando ela destaca que não teve apoio do pai quando escolheu seguir a mesma profissão que ele, ao contrário do irmão que teve esse incentivo, como no trecho:

> "*[...] na* ***época eu pedi para ele me instruir e me orientar em alguma questão****, mas* ***ela não quis****, se recusou [...]* ***Ele ajudou meu irmão*** *a* ***seguir essa carreira****,* ***mas não me ajudou****." (Maria).*

Essa questão, relacionada à divisão sexual do trabalho, também é possível ser identificada na fala da professora Josi, quando ela destaca que seu pai disse a ela que seu trabalho não precisava ser bem remunerado, e que o homem é que deveria arcar com as despesas. Essa visão do pai em relação à mulher indica a "identidade minoritária" considerada como natural e que é socialmente construída (BOURDIEU, 2019). Para Bourdieu (2019), a diferença biológica entre os sexos, e, mais especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais[58] pode ser vista

[58] Bourdieu (2019) explica que "os órgãos sexuais masculinos e femininos são uma construção social que encontra nos princípios de divisão da razão androcêntrica, ela própria fundamentada na divisão dos estatutos sociais atribuídos ao homem e à mulher". (BOURDIEU, 2019, p. 32).

como algo que justifica como natural a diferença construída socialmente entre os gêneros, bem como a divisão social do trabalho. Na fala da professora, evidencia-se a questão da desvalorização do trabalho da mulher, destacando-se assim a ideia de que o “homem e a mulher são vistos como duas variantes, superior e inferior [...]” (BOURDIEU, 2019, p. 31). Ainda nesse mesmo sentido, Bourdieu (2019) ressalta que as mulheres:

> [...] através da experiência da ordem social “sexualmente” ordenada e das chamadas explícitas à ordem que lhes são dirigidas por seus pais, seus professores, e seus colegas, e dotadas de princípios de visão que elas próprias adquiriam em experiências de mundo semelhantes, as meninas incorporam, sob forma de esquemas de percepção e de avaliação dificilmente acessíveis à consciência, os princípios de visão dominante que as levam a achar normal, ou mesmo natural, a ordem social tal como é, e a prever , de certo modo, o próprio destino , recusando as posições ou as carreiras de que estão sistematicamente excluídas e encaminhando-se para as que lhes são sistematicamente destinadas. (BOURDIEU, 2019, p. 156).

Porquanto, compreendemos que mulheres e homens possuem sua identidade construída a partir do social, devido ao contexto em que estão inseridos e das experiências que possuem, e como o mundo é apresentado no processo de socialização familiar, e também pela escola, comunidade, meios de comunicação, etc. Nessa perspectiva,

> Mulheres e homens têm passado por um processo de construção que impõe estereótipos e padrões de comportamento que são utilizados como justificativa para o exercício de determinadas profissões, como é o caso da docência, que reflete o ranço patriarcal capaz de definir atribuições femininas e masculinas na educação, cuja tendência é destinar aos homens os cargos de comando ou a docência em níveis de ensino mais elevados, e às mulheres, os níveis considerados mais elementares, como a educação infantil e o ensino fundamental. (ATAIDE; NUNES, 2016, p. 168).

Essas reflexões, pontuadas por Ataide e Nunes (2016), são evidenciadas nos discursos das professoras. É importante ressaltar que as três possuem idades diferentes, demonstrando que essas questões (a profissão ser tipicamente feminina e a dominação masculina na instituição familiar, na imagem do pai ou irmãos) ainda se perpetuam na sociedade, pois Maria tem 28 anos, Josi, 39 e Beti,48 anos. Percebe-se que a diferença entre elas é de aproximadamente dez anos, o que sugere que a dominação masculina se encontra presenta na sociedade, e que a família reforça a desigualdade entre gêneros, legitimando-a.

A professora Josi explicita sobre o preconceito vivido em relação a sua segunda profissão, que consiste em um blog que trata de sexualidade e que dá cursos sobre a temática. Devido a essa profissão, muitas vezes, é confundida como prostituta, e ressalta: *[...] na outra área que eu sigo que tem referência à sexualidade, **porque as pessoas têm muito tabu e receio**" (Josi).* Em relação a isso, Bourdieu (2019) destaca que o corpo da mulher, mais especificamente a vagina, continua sendo constituída como fetiche e tratada com sagrada, segredo e tabu [...] (BOURDIEU, 2019, p. 34), o que gera, muitas vezes, preconceito e discriminação quando essa mulher trabalha com as questões relacionadas a essa temática. Outra questão importante são os estereótipos que se apresentam em relação à mulher, nesse sentido, Jukubaszko (2015, p. 09) destaca que a imagem da mulher ainda está voltada para uma conotação de "objeto sexual a ser desfrutado", e essa visão é reforçada, muitas vezes, pela mídia, em propagandas, por exemplo.

A partir das respostas das docentes, foi possível identificar mudanças nas disposições construídas no processo de socialização familiar em relação ao preconceito, pois, a partir de outras instâncias socializadoras, as professoras puderam compreender que as atitudes, falas e formas de ver o outro, estavam carregadas de julgamentos. Essas reflexões, sobre o que vivenciaram nas famílias, ocorreram por causa de estudos, novas amizades, que mudaram disposições iniciais originárias dos seus ambientes familiares. Isso é evidenciado pelas falas das professoras Josi e Beti, no entanto, percebe-se essa mudança de pensamento, na fala da professora Maria, quando ela destaca que a trajetória acadêmica a possibilitou ter outra visão sobre questões sociais. A professora Beti destaca:

> *"Na verdade, **fui começar a ter outro olhar sobre as coisas**, porque até uma certa idade você acha tudo normal, né? Você acha que não tem maldade nenhuma **de repente você começa a estudar** mesmo, né? A ler e você começa **a se questionar**: "epa, não é bem por aí". As pessoas falam "ah porque antigamente não tinha problema". E daí você começa a analisar hoje, que **problema sempre teve**, e eram as pessoas que não se davam conta do que elas estavam falando, entendeu?" (Beti).*

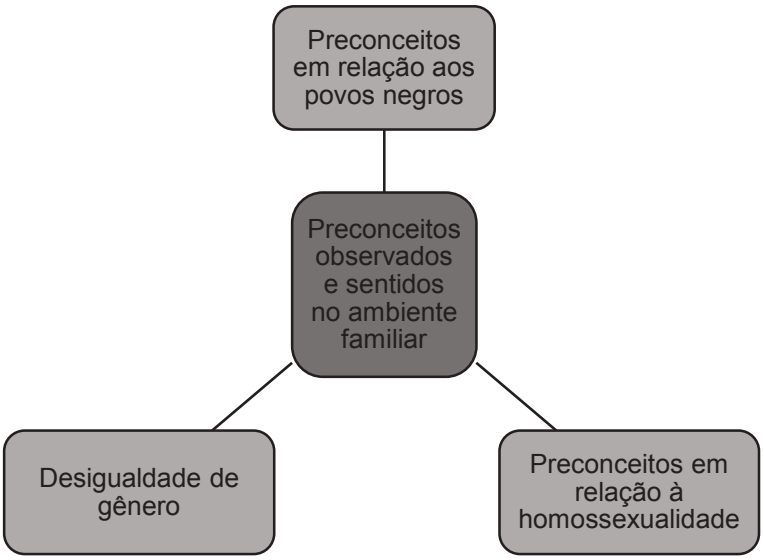
A professora Josi também destaca essa mudança de olhar em relação ao outro devido a sua segunda profissão, e também por causa de amigos e de seus estudos:

> "*Além de **eu trabalhar com a sexualidade** que a gente vê que é muito debatido, daí você **começa a pensar no outro** também, no que ele está sentindo. E não é só isso, daí você **começa a estudar**, a ver outras coisas, outras fontes, começa a **ter amigos** que são de outras raças, e você começa a se policiar e começa a pensar." (Josi).*

Na sociedade, a questão do preconceito, seja com a mulher ou em relação ao negro, acontece, muitas vezes, de forma camuflada, por meio de uma piada, por meio de risadas e comentários, retratando as questões de dominação presentes na sociedade. Bourdieu (2019) explica que "os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim serem vistas como naturais. O que pode levar a uma espécie de autodepreciação ou até de autodesprezo sistemático [...]" (BOURDIEU, 2019, p. 64), construindo, dessa maneira, os sistemas de classificações, os quais são incorporados, e, por vezes, naturalizados. Quando ocorrem piadas, comentários, etc., é uma forma de dominação simbólica, seja ela referente à etnia, ao gênero, à cultura, à língua, que "se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento obscura a ela mesma" (BOURDIEU, 2019, p. 68).

Porquanto, as questões relacionadas às desigualdades de gênero ficaram mais evidentes nas falas das professoras, bem como as lembranças das professoras de perceberem os comentários, piadas, em relação ao negro e homossexuais em seus ambientes familiares. Também se identificou que as professoras começaram a refletir sobre as disposições iniciais a partir do processo de socialização com outras pessoas e em outros espaços sociais. A seguir o resumo dos preconceitos vistos e sentidos na socialização primária (Figura 13).

Figura 13 – Preconceitos vistos e sentidos



FONTE: A autora (2021)

7.3 CONHECIMENTOS E PRÁTICAS A PARTIR DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso de formação continuada, denominado “Ensino de Ciências Naturais para uma Educação em Direitos Humanos e Cidadania”, teve 40 horas de carga horária, e foi planejado tendo em vista atingir o objetivo prático da presente pesquisa, qual seja, “*planejar e organizar um curso de formação continuada, que será organizado em oficinas pedagógicas, para os/as professores/as de Ciências Naturais dos anos inicias do Ensino Fundamental I, com o objetivo de articular os conteúdos de Ciências Naturais com o tema Direitos Humanos e Cidadania*”.

Portanto, o curso foi organizado em oficinas práticas e teóricas, e cinco professoras da Rede Municipal de Curitiba participaram do curso, sendo que quatro foram colaboradoras da pesquisa. As pesquisadoras organizaram os conteúdos do curso mediante leitura dos referenciais teóricos da investigação, a partir do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), e também a partir do processo de identificação das produções acadêmicas relacionadas à formação de professores e sua articulação com a área da Ciência da Natureza e Direitos Humanos. Logo, foram selecionadas as seguintes temáticas Relações étnico-raciais; Educação Ambiental; Sexo, sexualidade e gênero e *Bullying*, que consideramos possíveis e viáveis de serem articuladas com os conteúdos de

Ciências Naturais. No entanto, a temática Educação Ambiental não foi desenvolvida no curso, devido ser uma temática pouco apontada na fase exploratória, e devido as professoras participantes da pesquisa serem atuantes no quinto ano, portanto, as outras temáticas se aproximaram mais com os conteúdos dessa etapa. Lembramos que a pesquisa exploratória, que ocorreu mediante os questionários respondidos pelas docentes que participaram do primeiro dia do curso, contribuiu para delinearmos as discussões que seriam necessárias de serem realizadas ao longo das oficinas teóricas e práticas.

Tendo como base as discussões realizadas durante o curso de formação continuada, as professoras realizaram planos de aula sobre as temáticas citadas acima e, também, aplicaram o que planejaram em sala de aula. Além dos planos de aulas, algumas professoras fizeram registros da forma que foram realizadas as propostas com os/as estudantes. Destacamos que tanto os planos de aula quanto os registros das professoras fazem parte do *corpus* da pesquisa.

Sendo assim, a partir dos dados constituídos, iremos discutir questões importantes, a fim de responder o problema de pesquisa, qual seja, "*como professores/as do ensino fundamental I articulam conhecimentos e práticas pedagógicas voltados para o tema Direitos Humanos e Cidadania ao Ensino de Ciências Naturais a partir de um curso de formação continuada?"*

Nessa parte da tese, iremos analisar os conhecimentos e práticas realizadas pelas docentes, a partir do curso de formação continuada, portanto, utilizaremos os planejamentos e registros realizados pelas professoras. Destacamos que a prática de ensino pode ser considerada como uma sequência ordenada de atividades com um certo sentido, "segmentos nos quais se pode notar uma trama hierárquica de atividades, incluídas umas nas outras, que contribuem para dar sentido unitário a ação" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 207). Sendo assim, o objetivo é analisar como essas atividades foram organizadas, tendo como cerne a articulação dos conteúdos de Ciências Naturais com as temáticas apresentadas no curso de formação continuada relacionado aos Direitos Humanos.

É importante salientar que, para se desenvolver temáticas relacionadas aos direitos humanos, a prática de ensino realizada pelos/as docentes não deve ficar restrita ao repasse de informações, mas priorizar uma ação pedagógica que possa contribuir para discussões, para reflexões sobre as temáticas, contribuindo para a mobilização de novos conhecimentos. Além disso, consideramos que as ações

voltadas para uma Educação em Direitos Humanos no ensino fundamental precisam considerar os/as estudantes enquanto sujeitos de direitos e que sua participação ativa no processo de ensino é fundamental para que ocorram esses momentos de discussões, apontados anteriormente, e também que tenham momentos de reflexões sobre atitudes preconceituosas e discriminatórias observadas no contexto escolar. Nesse sentido, entendemos a importância de o diálogo como forma da criança expressar suas ideias, concepções e também sentimentos, valores e conhecimentos sobre as temáticas desenvolvidas em sala de aula.

Entendemos que os esquemas práticos dos/as professores/as são influenciados pelas disposições construídas ao longo do processo de socialização, como a família, a mídia, a religião, a escola (professor enquanto aluno e enquanto profissional), o que consideramos que irá influenciar seus posicionamentos e formas de pensar e agir no momento da realização da prática. Diante disso, compreendemos que os cursos de formação continuada poderão ser momentos de socialização docente importantes para os/as professores/as repensarem suas práticas, suas formas de atuar, de aprenderem sobre novas maneiras de desenvolver seu trabalho, de ter compreensão sobre diferentes conhecimentos que poderão contribuir em sua ação pedagógica. Sendo assim, os momentos de formação continuada deverão contemplar “espaços de reflexão sobre os fazeres e saberes docentes fertilizados e movimentados no cotidiano educativo” (OSTETTO, 2015, p. 203).

Ressaltamos que nem todas as professoras enviaram por e-mail para as pesquisadoras os planejamentos e os registros de suas práticas, sendo que algumas enviaram apenas planejamento e outras somente registros. Entendemos o planejamento ou plano como um documento que possibilita a projeção de uma “sequência particular ou entrelaçado de tarefas para alunos e professores realizarem, para abordar um certo currículo ou uma parte dele [...]”. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 305). O registro contém descrições e reflexões a partir do que já foi realizado pelo/a docente. Comumente não se observam essas práticas do registro no ensino fundamental, percebe-se mais esse registro na etapa da educação infantil, devido ser uma determinação legal, pois as professoras e professores dessa etapa da educação básica precisam realizar os registros como forma de acompanhar e avaliar as crianças e bebês que frequentam os centros de educação infantil (OSTETTO, 2015). Os registros podem ser fotos, vídeos, relatos e diários de campo, os quais podem ser considerados como um:

> [...] espaço pessoal de anotações e observações, no qual o professor escreve e sistematiza a ação pedagógica vivida, construindo memória, deixando marcas da prática desenvolvida. Registrando, lança bases para a reflexão sobre o passado, para avaliar suas ações, para rever o cotidiano educativo e o trabalho compartilhado com o grupo de crianças e, também, para reafirmar o presente e projetar o futuro. Trata-se de um registro que é instrumento do trabalho pedagógico, documento reflexivo [...]. (OSTETTO, 2015, p. 205).

Portanto, consideramos os registros como fundamentais para a prática pedagógica, no sentido de reavaliá-la num processo reflexivo, tendo o/a estudante como cerne do planejamento curricular. Sendo que esse processo reflexivo poderá contribuir para mudanças da prática em benefício da aprendizagem dos/as alunos/as.

Nesta parte da pesquisa, também utilizamos as transcrições do grupo focal e do seminário, além das discussões realizadas anteriormente e relacionadas ao processo de socialização das professoras. Os documentos enviados pelas docentes foram selecionados em planejamento e/ou registro, de acordo com as características do documento, conforme Quadro 14:

Quadro 14 – Documentos enviados para as pesquisadoras

Professoras	**Material enviado por e-mail referente às propostas**		
	Relações Étnico-Raciais	**Gênero, sexo e sexualidade**	**Bullying**
Josi	Planejamento/Registro escrito (avaliação da proposta)	Planejamento/Registro Escrito (avaliação da proposta)	Planejamento
Beti	Registros escritos e imagens (fotos das atividades realizadas)	Registros escritos e imagens (fotos das atividades realizadas)	Planejamento e registros escritos e imagens (fotos das atividades realizadas)
Maria	Planejamento e registro escrito	Planejamento e registro escrito	Planejamento e registro escrito e imagens das atividades realizadas pelas crianças (fotos)
Sheila	Planejamento e registros escritos e imagens (fotos das atividades realizadas)	Planejamento e registro com fotos (atividades realizadas pelas crianças)	Planejamento e registro escrito e imagens (fotos das atividades realizadas pelas crianças)

FONTE: A autora (2020).

Nesse sentido, as análises e discussões foram realizadas a partir das temáticas discutidas ao longo do curso, e que foram tomadas como base para a organização do planejamento das professoras, as quais são: Relações Étnico-Raciais; Gênero, sexo e sexualidade e *Bullying,* constituindo-se como categorias de análise que deram origem às subcategorias.

7.3.1 Relações Étnico-Raciais

No curso de formação continuada, as relações étnico-raciais foram discutidas no período de 21 de maio a 18 de junho de 2019. Sendo que, para discutir questões relacionadas a essa temática, as pesquisadoras apresentaram para as professoras a Lei nº 10.639/03 e também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. É importante ressaltar que esses documentos, que preconizam a introdução do ensino de História e cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da educação básica, advém de decisão política "influenciada por mobilizações apoiadas por setores organizados da sociedade, principalmente de representantes do movimento negro" (CANDAU, 2013, p. 129), que lutam para a afirmação da diversidade cultural.

Também foi problematizada a articulação da temática Relações Étnico-Raciais e o ensino de Ciências Naturais. Para discutir essas questões, foram trabalhados conceitos importantes como: *Identidade, identidade negra, raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito, discriminar e democracia racial*. Esses conceitos foram discutidos, a partir de uma dinâmica realizada em grupo, que consistia em relacionar a palavra ao conceito.

Para articular conhecimentos relacionados às relações étnico-raciais e os conteúdos de Ciências Naturais, as professoras assistiram ao Vídeo Contação de História – "Amigos, mas não para sempre" (2017), que é um conto africano. Além disso, foi mostrado o livro "Contos Africanos para crianças brasileiras" (2004) do autor Rogério Andrade Barbosa, no qual se encontra a história do vídeo.

Após esse momento, as professoras, em grupos, realizaram uma atividade prática, que consistiu em fazer a relação da história com os conteúdos de ciências naturais. Ou seja, o objetivo era fazer a relação da história com os conteúdos possíveis

de serem desenvolvidos, articulando com a Cultura Africana. Para facilitar o trabalho das professoras, foi entregue um documento com os conteúdos de Ciências Naturais, discriminados por ano (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano), conforme estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Depois de relacionar os conteúdos de Ciências Naturais com o Conto, as professoras, em grupos, leram o texto intitulado “CIRCULARIDADE Brincando de ciências com a Lei nº 10.639/03”, de Roberta Fusconi, localizado no livro: “Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres” (BRANDÃO; TRINDADE, 2010). Nesse texto, havia um exemplo de como fazer a articulação das relações étnico-raciais com o ensino de Ciências Naturais na etapa da Educação Infantil, e o objetivo era pensar a articulação desse conto com os conteúdos do ensino de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No texto “CIRCULARIDADE Brincando de ciências com a Lei nº 10.639/03”, havia o conto de Rogério de Andrade (Quadro 15) e como articulá-lo ao ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil.

Quadro 15 – Conto Amigos, mas não para sempre

Amigos, mas não para sempre

Em Uganda, no coração da África, os contadores de histórias dizem que, antigamente, o gato e o rato viviam juntos e eram muito amigos. Os dois parceiros plantavam, colhiam e armazenavam o produto do seu trabalho em pequenos celeiros de barro cobertos com palhas. Um dia, o rato resolveu que devia guardar o leite também, da mesma forma que os homens faziam, para não passar fome durante a estação da seca. — De que jeito? — questionou o gato. — Em poucos dias, o leite estará azedo. — Deixe comigo —, respondeu o rato. — Eu aprendi como as mulheres preparam uma manteiga que eu adoro, que elas chamam de ghee [...]. 51 Então, sob o comando do rato, os dois amigos deram início ao longo processo. Assim que acabavam de ordenhar as vacas, de chifres enormes, punham o leite numa sacola de couro, durante alguns dias, para fermentar. Depois balançavam a bolsa, pendurada por uma corda no galho de uma árvore, para lá e para cá. Em seguida, retiravam a espuma que ia se formando no topo, colocavam-na em uma panela e ferviam até que a manteiga ficasse no ponto. No fim da estação da colheita, os compadres tinham um pote cheio de ghee. Para que o gosto ficasse melhor, adicionaram nele uma série de temperos [...].

Tradição oral de Uganda. Adaptação: Rogério Andrade Barbosa, 2004.

FONTE: Texto retirado do Livro Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres/organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010).

Após a articulação dos conteúdos de Ciências com o conto africano, as

professoras organizaram um planejamento relacionando o conto aos conteúdos de Ciências Naturais do Ensino Fundamental. Para a realização do planejamento, as pesquisadoras disponibilizaram às professoras dois *textos informativos: "*Por que os alimentos mofam? Bactéria de estimação", da Revista Ciência Hoje das Crianças, e o Vídeo "Bactéria de estimação*"* (2012). Após a realização da atividade, os grupos apresentaram aos demais participantes do curso o planejamento realizado em equipes.

No encontro do dia 18 de junho, as professoras, em trios ou duplas, tiveram que planejar uma sequência didática, articulando as relações étnico-raciais e os conteúdos de Ciências Naturais, para posteriormente aplicá-la em sala de aula. É importante ressaltar que as professoras Beti, Maria e Sheila se reuniram em trio para realizar o planejamento e a professora Josi fez dupla com outra professora, a qual não participou da pesquisa, para desenvolver essa proposta.

Nesse sentido, iremos delinear as propostas a partir das docentes participantes do curso e sua relação com os conteúdos de Ciências Naturais, conforme Quadro 16.

Quadro 16 – Planejamentos e/ou registros – Relações Étnico-Raciais

PROFESSORAS	TURMA	TEMA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS NATURAIS
Josi	3º ano	Alimentação indígena Cultura indígena	Alimentação
Beti	5º ano	Influência dos grupos étnicos na alimentação do Brasil	Alimentação e sistema digestório, cardiovascular e urinário
Mariana	4º ano	Literatura Africana Livro "O colecionador de Pedras"	Solo
Sheila	5º ano	Cultura africana – conto africano – Todos dependem da boca	Alimentação Sistema digestório

FONTE: A autora (2020).

Após o levantamento, conforme Quadro 16, dos planejamentos e registros realizados pelas docentes, apresentaremos e discutiremos as práticas realizadas pelas docentes em sala de aula no ensino de Ciências Naturais, tendo como base os planejamentos, os registros (escritos e fotos) e os discursos das professoras provenientes dos registros e também das suas explicações durante o seminário, que

foi organizado para finalizar o curso de formação continuada, o que teve como propósito compartilhar as práticas realizadas pelas docentes. Para essas discussões, também levaremos em conta o processo de socialização das mesmas.

7.3.1.1 Conhecimentos e práticas: professora Josi

A professora Josi atuava no terceiro ano do ensino fundamental em uma escola X e, também, como professora no contraturno em outra escola, na qual era responsável pela prática Ciência e Tecnologia. O planejamento voltado para a articulação dos conteúdos de Ciências Naturais e as relações étnico-raciais realizado pela docente foi para a turma do terceiro ano do ensino fundamental na escola X. Conforme o planejamento da professora, o objetivo da proposta era identificar os alimentos indígenas incorporados pela sociedade no dia a dia.

Em relação ao registro (avaliação) da proposta feita pela professora, a mesma destacou que os/as estudantes puderam compreender que os índios não consomem produtos industrializados e que, por isso, ficam livres dos efeitos nocivos dos conservantes, corantes artificiais, realçadores de sabor e outros aditivos artificiais usados na indústria alimentícia. A professora destacou que essa aula contribuiu para as crianças entenderem que, nas aldeias isoladas, há "*índios fortes, saudáveis e felizes*", sendo que *"obesidade, estresse, depressão e outros males encontrados facilmente nas grandes cidades passam longe das* tribos" *(Planejamento – Professora Josi),* e concluiu que as atividades e a maneira que foi exposto o conteúdo contribuiu para que as crianças pudessem compreender outra cultura.

A professora não realizou registros das atividades propostas pelas crianças, como fotos ou depoimentos das mesmas, portanto, não tivemos acesso a essas informações e de como foram realizadas as atividades, apenas tivemos acesso às impressões da professora. Durante o seminário, a professora destacou que desenvolveu primeiramente com as crianças as questões étnico-raciais, dando ênfase à "alimentação indígena", e depois à "alimentação africana", conforme excerto, a seguir, em que ela conta como aconteceu a proposta:

> *"Eu **trouxe fotos de alimentação indígenas primeiro** e depois a gente trabalhou também **sobre a alimentação africana**, e tem textos no livro que tratam dessas temáticas, e a gente foi discutindo sobre alimentação. E daí eu trouxe outras atividades também que foi cruzadinha e jogos também envolvendo alimentação." (Seminário – Professora Josi).*

No entanto, não tivemos acesso ao planejamento das propostas relacionadas à cultura africana. A professora salientou que desenvolveu a temática sobre cultura africana por estar realizando outro curso e, que, por isso, aproveitou para introduzir questões dessa formação nas atividades propostas, como as brincadeiras africanas: *"**Por causa do outro curso**, também, eu trouxe para a outra escola as **brincadeiras africanas**" (Seminário – Professora Josi).*

Ressaltamos que a professora Josi não realizou uma sequência didática - sendo essa a proposta inicial do curso - mas, sim, um plano de aula. A professora pontuou, durante o Seminário, que teve dificuldades em compreender como fazer a relação com os conteúdos de Ciências Naturais, destacando o seguinte:

> "*Então, sobre a alimentação, como as outras professoras falaram, **foi meio truncado** a **ideia no começo,** porque a gente não estava ainda aprimorando o nosso jeito de colocar né? E **no final do ano teve um amadurecimento[**...]" (Josi).*

Durante o grupo focal, ela também destacou essa dificuldade:

> *"[...] foi a que eu **senti dificuldade**, ficou meio perdido no espaço...Você deu, você falou da alimentação... eu acho que ficou focado muito na alimentação e ficou meio solto[...]." (Seminário – Professora Josi).*

Nessa fala fica evidente a falta de entendimento em relação à temática Relações étnico-raciais, pois o foco não era a alimentação. O conteúdo alimentação foi discutido durante a oficina prática, já que no momento em que as professoras fizeram articulação do texto "Amigos, mas não para sempre", elas sugeriram que a alimentação poderia ser um dos conteúdos a ser desenvolvido, articulando com as questões étnico-raciais, como, por exemplo, a influência dos diferentes grupos étnicos na alimentação brasileira e, talvez, essa confusão em relação ao que foi discutido no curso dificultou a realização de sua prática. Sendo que a docente explicou, no grupo focal, que no início ela considerou truncadas as ideias, e que com o amadurecimento e conhecimento dos temas ela se sentiu mais segura, e destacou: "*eu creio que no próximo ano vai ser melhor ainda [...] eu acho que desde o começo do curso até agora evoluiu bastante" (Grupo focal - Josi).*

Em alguns trechos de seu planejamento, evidenciou-se que o mesmo foi copiado de um plano de aula pronto da internet, sendo que os trechos, a seguir, indicam essa possibilidade de cópia:

> *Para você saber mais (Planejamento – Professora Josi)*
> *Na impossibilidade de projetar a imagem, recorte imagem de revista sobre as crianças se alimentando. (Planejamento – Professora Josi).*
> *Como adequar a sua realidade: caso a sua turma seja uma comunidade indígena, ou sobre alguma influência direta, transforme a problematização. Exemplo: Como os nossos hábitos alimentares tradicionais influenciam a alimentação de todos os brasileiros? (Planejamento – Professora Josi).*

A partir de uma busca rápida na internet, foi possível identificar que o plano de aula apresentado pela docente se encontra no site da Revista Nova Escola[59], que é voltado para o componente curricular Geografia, portanto, comprovando a cópia.

Ressaltamos que o trabalho pedagógico voltado para a questão dos hábitos alimentares dos indígenas, e como esses influenciaram e influenciam a nossa alimentação, aproxima as crianças, dessa etapa de ensino, da cultura indígena. No entanto, entendemos que esse trabalho precisa ser baseado na pesquisa por parte do/a professor/a, para ampliar as discussões sobre esse tema. Assim, consideramos que o tema alimentação é favorável para que o/a docente resgate a influência da alimentação indígena nos tempos atuais, conforme Vieira (2015) destaca:

> Esse tema é propício para que o professor resgate a influência indígena presente na alimentação nos dias atuais, procurando estabelecer relações de continuidade histórica. Causa muita admiração aos alunos descobrir, por exemplo, que a mandioca era largamente cultivada no Brasil pelos índios e que os portugueses, chegando ao Brasil, se apropriaram desse alimento indígena como sua principal fonte de sustento. As receitas elaboradas a partir das plantas autóctones podem ser trazidas para a sala de aula, bem como o modo de preparo de alguns pratos como o biju, que os alunos conhecem como tapioca (VIEIRA, 2015, p. 49).

A partir da citação da autora, compreende-se que a alimentação poderá ser um tema que desperte o interesse da criança para as práticas alimentares indígenas, além disso, a importância de contextualizar historicamente essa temática, e organizar atividades em que os alunos possam realizar os pratos típicos dos povos indígenas. No entanto, também compreendemos sobre a importância de se discutir que as práticas alimentares se diferenciam de um povo indígena para o outro, ou seja:

> [...] pensar em alimentação indígena significa reportar-se, antes de tudo, à imensa diversidade que caracteriza as sociedades indígenas. Isso quer dizer que não podemos dizer simplesmente “como os índios se alimentam”, uma vez que existem no Brasil muitos povos indígenas cujos hábitos são, muitas

[59] Disponível em: Site: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5342/alimentos-e-receitas-de-origem-indigena. Acesso em: 22 novembro 2020.

> vezes, diferentes entre si. (LEITE, 2007, p. 181).

Avaliamos ser importante discutir sobre a diversidade da alimentação, sendo fundamental apresentar as diferenças entre as formas de vida desses povos.

Nesse sentido, no registro realizado pela professora ainda estão presentes ideias, conceitos do senso comum, presentes na sociedade, porque, em sua avaliação realizada no registro da aula, ela destacou que os/as estudantes compreenderam que os índios não consomem produtos industrializados e que, por isso, ficam livres dos efeitos nocivos dos aditivos artificiais usados na indústria alimentícia. Nesse discurso, evidencia-se que todas as culturas indígenas são iguais, e que são livres dos alimentos industrializados. Entendemos que alguns povos indígenas vivem em contextos urbanos e possuem acesso a essa variedade de alimentos, pois há uma "heterogeneidade de matrizes de cultura que circundam" muitos povos indígenas, já que "as identidades culturais quase sempre foram mediadas pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores e referências" (SETTON, 2016). Nesse sentido, Leite (2007) explica que:

> Em um sem-número de comunidades indígenas podemos observar a população comendo arroz e feijão, e utilizando açúcar e óleo de soja em seu dia-a-dia. [...] a ocorrência de mudanças nas práticas alimentares nativas, com a incorporação de muitas das condutas e ideias ocidentais, é mais do que frequente. (LEITE, 2007, p. 189).

A professora destacou que essa aula contribuiu para as crianças entenderem que, nas aldeias isoladas, há "*índios fortes, saudáveis e felizes*", sendo que *"obesidade, estresse, depressão e outros males encontrados facilmente nas grandes cidades passam longe das tribos"* (*Planejamento – Professora Josi).* Nesse discurso da professora, também é observada uma visão idealizadora dos povos indígenas, sem destacar as várias questões que influenciam suas vidas, suas formas de viver, de se alimentar. Consideramos que muitos temas atuais que influenciam os povos indígenas, como as notícias atuais que são divulgadas em jornais, revistas, etc., como, por exemplo, a exploração da Amazônia, lugar em que muitos indígenas habitam[60], poderia ser problematizada pela docente. A professora também concluiu, em seu registro, que as atividades e a maneira que foi exposto o conteúdo contribuíram para que as crianças pudessem compreender outra cultura. No entanto, mediante as

[60] Informações retiradas do site: https://terrasindigenas.org.br/noticia/5472. Acesso em: 22 novembro de 2020.

colocações da professora, nos surge uma questão: Que outra cultura foi possível compreender? Que conhecimentos relacionados às diversidades culturais foi possível refletir em sala de aula?

Com base nas colocações da professora e em seu planejamento, sugere-se que a mesma não realizou uma pesquisa sobre a cultura indígena para realizar seu planejamento, e que as colocações dela, no momento de avaliação, mostram ideias equivocadas sobre esses grupos culturais. De acordo com Alves (2015),

> [...] a tarefa do professor deve ser a de trazer ao repertório escolar amostras das práticas sociais e culturais dos grupos indígenas – que entendemos como descontextualizadas por ultrapassarem os limites do campo social onde se originaram – para atribuir novos sentidos a essas práticas, transformando-as em saberes escolares. (ALVES, 2015, p. 48).

Na análise realizada no planejamento, foi possível identificar que esse considera os conhecimentos prévios dos estudantes, quando destaca *"Para ação propositiva, peça antecipadamente que os alunos tenham uma conversa com a família sobre hábitos alimentares indígenas que estão presentes em seu cotidiano" (Planejamento – Professora Josi).* Mas, não há indícios de que essa proposta foi realizada, pois não tem a descrição desse momento.

Observa-se também a falta de entendimento em relação à cultura indígena e como esses povos vivem de formas diversas. Além disso, não foram considerados os povos indígenas que vivem em contextos urbanos e que suas práticas alimentares são influenciadas pelas práticas culturais dos não-índios. Também é possível identificar uma visão idealizadora da professora em relação a esses povos, o que consideramos ser construída durante o processo de socialização da mesma, inclusive durante o período da vida escolar. Pois entendemos a escola enquanto uma das instituições sociais que contribui para a construção de subjetividades dos agentes (SETTON, 2016), o que consideramos que poderá influenciar o *habitus* do professor e suas atuações no contexto escolar.

Dessa forma, percebemos que a professora poderia ter desenvolvido discussões sobre os diferentes povos indígenas, a influência desses povos na alimentação brasileira, mas, também, destacar a influência dos brancos na alimentação indígena; discutir questões relacionadas à poluição dos rios, o desmatamento e suas consequências negativas para esses povos, ampliando as discussões e relacionando com questões mais complexas da sociedade.

7.3.1.2 Conhecimentos e práticas: professora Beti

A professora Beti planejou uma sequência de atividades para uma turma de quinto ano sobre a influência de fatores culturais nas escolhas relacionadas aos sistemas de nutrição, dando ênfase ao conteúdo sobre alimentação, sistema digestório, cardiovascular e urinário. Um dos objetivos da professora era avaliar como a mídia e outros fatores culturais influenciam nas escolhas alimentares que as pessoas fazem e como essas escolhas afetam a saúde dos sistemas citados acima.

A professora destacou que foram necessárias duas aulas, contendo uma hora e cinquenta minutos cada uma, para desenvolver as propostas da sequência didática. Para iniciar as discussões, a professora colocou no quadro negro imagens de diferentes alimentos como, por exemplo, batata frita, chocolate e refrigerante (Figura 14).

A professora destacou que questionou os estudantes a partir das seguintes perguntas:

> *Quem gosta deste tipo de comida? Por que as pessoas gostam desses alimentos? Será que nascemos com vontade de comer tudo isso? (Registro – Professora Beti).*

Figura 14 - Imagens das anotações realizadas pela docente



FONTE: Arquivo pessoal da professora Beti (2019).

A professora destacou que as crianças falaram sobre a mídia e como essa influencia a forma que nos alimentamos e nas escolhas dos alimentos. Beti explicou que, após o destaque sobre a influência da mídia, ela pontou sobre a influência de grupos étnicos, como os imigrantes e os escravizados, na culinária do Brasil. De

acordo com a professora, as crianças exemplificaram muitos pratos que são de origem indígena, africana, japonesa, etc.

A professora também utilizou o livro didático para discutir sobre as tradições africanas na alimentação brasileira. Sendo que, a partir do livro, foi lido e discutido o texto “Tradições Africanas na alimentação brasileira”, conforme figura 15.

Figura 15 – Imagem do livro didático - Texto



#Digital

Tradições africanas na alimentação brasileira

A população brasileira descende de vários povos. Assim, várias culturas diferentes misturaram-se ao longo de nossa história e formaram a rica e diversificada cultura brasileira, cujas características variam também de região a região. Entre os povos que influenciaram a cultura brasileira estão os indígenas, os colonizadores portugueses, os africanos e os imigrantes europeus e asiáticos.

A cultura africana deixou uma herança importante à cultura brasileira. Ela está presente em algumas palavras e expressões de nosso idioma, de nossa música e na culinária. O quibebe, o mugunzá, o acarajé e o vatapá são exemplos de pratos típicos criados pelos africanos e seus descendentes.

Agora é sua vez

O mugunzá doce, também conhecido como canjica, é um prato de origem africana. Veja quais são os ingredientes dessa receita:

- milho para canjica;
- leite condensado;
- leite comum;
- leite de coco;
- canela em pau e cravo.

Em sua opinião, basta misturar esses ingredientes para fazer o doce?

▶ O quibebe é um prato comum no Nordeste. Ele é feito com carne de sol cozida e refogada e com abóbora cozida.

FONTE: Arquivo pessoal da professora Beti (2019).

Além do texto para complementar a questão da alimentação, a professora destacou sobre a contribuição dos povos africanos para a cultura brasileira e, por isso, foi apresentado o conto africano “Todos dependem da boca”, que contribuiu para iniciar as discussões sobre o sistema digestório (Quadro 17).

Quadro 17 – Conto africano – Todos dependem da boca

Lendas africanas - Todos dependem da boca
Certo dia, a boca, com ar vaidoso, perguntou: *- Embora o corpo seja um só, qual é o órgão mais importante?* *Os olhos responderam:* *- O órgão mais importante somos nós: observamos o que se passa e vemos as coisas.* *- Somos nós, porque ouvimos – disseram os ouvidos.* *- Estão enganados. Nós é que somos mais importantes porque agarramos as coisas, disseram as mãos.*

Mas o coração também tomou a palavra:
- Então e eu? Eu é que sou importante: faço funcionar todo o corpo!
- E eu trago em mim os alimentos – interveio a barriga.
- Olha! Importante é aguentar todo o corpo como nós, as pernas, fazemos.

Estavam nisto, quando a mulher trouxe a massa, chamando-os para comer. Então os olhos viram a massa, o coração emocionou-se, a barriga esperou ficar farta, os ouvidos escutavam, as mãos podiam tirar bocados, as pernas andaram [...] mas a boca recusou comer. E continuou a recusar.
Por isso, todos os outros órgãos começaram a ficar sem forças...
Então a boca voltou a perguntar:
- Afinal qual é o órgão mais importante no corpo?
- És tu boca, responderam todos em coro. Tu és o nosso rei!
Nota: todos somos importantes e, para viver, temos de aprender a colaborar uns com os outros...

FONTE: http://grafiasnegras.blogspot.com.

A partir desse conto, a professora, além de destacar sobre os órgãos do sistema digestório, aproximou as crianças da cultura africana, pois destacou sobre a tradição oral desses povos, sendo que muitas histórias foram transmitidas oralmente. Para despertar o interesse das crianças, a professora perguntou, de acordo com o seu planejamento, o seguinte: "*A boca só serve para as pessoas se alimentarem?"* Diante dessa indagação, as crianças relataram que não, porque a boca também servia para contar histórias, beijar, ajudar pessoas falando palavras de carinho, etc. Depois a professora perguntou: "*Qual órgão do corpo humano considera mais importante? Por quê?" (Registro - Professora Beti)*

A partir do relato da professora em seu registro, após as indagações, as crianças responderam que era o coração, o cérebro, e outros concordaram que era a boca. Para desenvolver o conteúdo sistema digestório, a professora fez uma brincadeira, que consistiu em coordenadas (Figura 16) e que deveriam segui-las para fazer o caminho do alimento no corpo humano. A professora destacou que a brincadeira foi algo positivo, porque contribuiu para que as crianças fixassem o conteúdo.

Figura 16 – Imagem da brincadeira: Jogo das coordenadas



FONTE: Arquivo pessoal da professora Beti (2019).

Ao analisar o planejamento da professora Beti, é possível identificar uma sequência de atividades voltadas para os conteúdos de Ciências Naturais e também a relação com as questões étnico-raciais. A professora também desenvolveu suas práticas tendo em vista a alimentação. Algumas questões se evidenciaram nos registros da professora que consideramos importantes para um trabalho pedagógico relacionado à uma Educação em Direitos Humanos: A escuta ativa em relação ao que os/as estudantes falavam sobre seus conhecimentos prévios; a organização das atividades propostas, as quais foram diferenciadas, inclusive com a participação ativa das crianças, como a leitura e discussão dos textos e o jogo enquanto recurso didático.

Nas análises realizadas no processo de socialização da professora, identificamos sua desmotivação em relação à carreira, quando afirma:

> *"[...]* ***a gente anda*** *muito desmotivado* ***por conta de [...] o que pega mais é a*** *desvalorização do magistério* ***hoje, que a gente vê nossos direitos indo cada vez mais para o ralo,*** *eu acho que isso desmotiva." (Entrevista – Professora Beti).*

No entanto, não foi observado essa questão da desmotivação na prática realizada pela mesma, consideramos que as disposições iniciais, em relação à escola e sua importância para "melhorar de vida", influenciam suas práticas com as crianças. Bourdieu (2015) explica que:

> As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem a sua posição

> social. (BOURDIEU, 2015, p. 51).

A valorização em relação à escola fica explícita na fala da professora Beti, no momento da entrevista, destacando que era de família pobre e que seus pais valorizavam o estudo, no sentido de ter uma vida melhor economicamente. Outra questão observada no discurso da professora é a visão humana que possui, já que destacou a importância de tratar as crianças dando ênfase à formação humana, como no trecho a seguir:

> *"Então eu acho que o aluno deveria ser tratado de forma diferente, eu vejo muitas vezes as pessoas gritando como ele...não quer nem saber o que está* ***acontecendo,*** *é muito punitiva ainda [...] Comentários do jeito que falam com relação a eles. Eu acho isso assim [...]* ***um absurdo porque são alunos que estão em nossas mãos.****" (Entrevista – Professora Beti).*

Na fala da professora, evidencia-se a preocupação com o estudante, no sentido de saber escutá-lo, quando pontua *"não quer nem saber o que está acontecendo*". Nesse sentido, consideramos que a prática da professora considerou a participação das crianças nas propostas realizadas, tendo uma escuta sensível aos conhecimentos trazidos pelas mesmas.

No que tange aos conteúdos de Ciências Naturais e sua relação com as questões étnico-raciais, foi possível identificar o planejamento da professora sobre a temática relacionada à influência dos grupos étnicos na alimentação brasileira. Além dessa questão, a professora também fez uma problematização para as crianças para que elas refletissem sobre a vinda dos imigrantes e africanos ao Brasil, no sentido de comparar como aconteceu isso historicamente:

> *Uma* ***reflexão*** *foi realizada para* ***comparar a vinda dos imigrantes e africanos ao Brasil*** *e os estudantes perceberam* ***a diferença*** *e chegaram à conclusão de que não vieram todos nas mesmas condições. (Registro – Professora Beti).*

A partir dessa colocação no planejamento da professora, é possível perceber a relação que a docente fez com as questões históricas que influenciaram as formas de ver e perceber o negro. Essas questões consideramos fundamentais de serem discutidas, pois, "não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de "coisificação" dos povos africanos" (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 58). Outra questão importante apresentada pela

docente, é destacar a influência cultural desses povos para a constituição do povo brasileiro, valorizando esse grupo étnico. Rocha e Trindade (2006) destacam que:

> A hierarquização das raças, etnias e culturas legou para negros e negras o espaço da subalternidade, levando, assim, em termos de significação, para uma interpretação negativa construída em meio a imagens que estigmatizaram o/a africano/a, tratando-o/a como sinônimo de escravizado/a, pois ao pensarmos em africanos (as), somente os (as) incorporamos ao processo histórico de construção da sociedade brasileira na perspectiva da escravidão. É fato que não podemos esquecer que os povos africanos foram, por mais de três séculos, escravizados no Brasil. Contudo, não podemos esquecer também que, apesar das condições adversas, as expressões culturais africanas não sucumbiram, elas se fizeram e se fazem presentes na formação da nossa brasilidade. (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 60).

Nesse sentido, a partir da citação dessas autoras, evidencia-se a importância de se discutir no contexto da escola o processo histórico, contudo, não pode ficar restrito a isso, ou seja, é necessário que, apesar das condições não favoráveis que os povos negros enfrentaram, as expressões culturais desses povos encontram-se presentes na sociedade, e influenciaram a nossa formação. Essa preocupação, em relação aos diferentes grupos étnico-raciais, os quais nem sempre foram vistos da mesma forma e não tiveram as mesmas oportunidades, foi identificada nas análises do processo de socialização dessa professora, quando ela destaca que um dos motivos relacionadas à escolha do curso foi desconstruir visões do senso comum percebido no cotidiano, sendo que uma dessas questões foi sobre os negros, e o quanto não é analisada as diferenças entre um grupo étnico e outro, quando destacou:

> *"Então eu vejo as pessoas comentando exatamente isso, como se fosse algo só para **defender bandido**, para quê cotas? "**Existe negro**, mas também existe o **polonês**?" **Elas (pessoas) não entendem a diferença entre um grupo e outro**, sabe?" (Entrevista – Professora Beti).*

A questão do preconceito em relação aos negros é algo que a professora observa em seu ambiente familiar atualmente, e, em sua fala, se identifica a não aceitação dessa situação, conforme os excertos:

> *"E com **relação aos negros também**. E até hoje eu vejo por parte da minha mãe um comentário, por **parte de tias** também... (Entrevista – Professora Beti).*
> ***Até minha mãe hoje em** dia, por mais que a gente converse em casa e tal, é **difícil desconstruir [...]."** (Entrevista – Professora Beti).*

Nesse sentido, percebe-se que a professora realiza um movimento contrário

ao que percebe e vivencia em seu contexto social sobre as questões de preconceito em relação ao negro. Denota-se que esse processo reflexivo, diante das experiências relacionadas ao preconceito, se deu por meio de outros momentos de socialização como, por exemplo, por meio do estudo, contribuindo para reestruturações das disposições iniciais, o que contribuiu para repensar os conhecimentos relacionados ao senso comum. Percebe-se que a professora, ao identificar esse preconceito em relação aos negros no seu contexto familiar, busca organizar sua prática de forma a refletir sobre as contribuições desse grupo étnico para o contexto brasileiro, destacando a questão histórica no período da colonização do Brasil, e também destaca sobre a influência desses povos na alimentação brasileira e a sobre a tradição oral, a partir do conto africano. Consideramos que essa ação se aproxima do eixo estruturante discutido na fundamentação da tese, qual seja, "*Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças*, destacando as questões culturais. Além disso, é importante ressaltar que é fundamental o/a professor/a compreender que há diferentes povos africanos, que possuem diferentes expressões culturais, assim como discutido em relação aos povos indígenas na categoria anterior. Sendo assim, é fundamental que essas diferentes expressões culturais também sejam discutidas no contexto escolar, o que não foi percebido nesse planejamento.

7.3.1.3 Conhecimentos e práticas: professora Maria

A professora Maria realizou o planejamento para a turma do quarto ano e o conteúdo desenvolvido foi solo. Para articular o conteúdo às questões étnico-raciais, ela realizou a leitura do livro "O colecionador de Pedras". A professora relatou, em seu registro, que os temas trabalhados, a partir da leitura realizada foram: a transformação da natureza, relação com a natureza, esperança de superação dos problemas sociais a partir das relações humanas.

Oliveira e Ribeiro (2013) explicam que a história escrita por Prisca Agustoni "é um belíssimo livro que conta a história de encontro entre Ambaye e Noemia, ambos negros, habitantes de uma aldeia africana" (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2013, p. 265). As autoras destacam que, mesmo sendo um livro voltado para crianças, é uma história que prende a atenção de todos, e que comove e emociona, tanto as crianças quanto os adultos. Maria destaca que não houve registros realizados pelas crianças nessa proposta. Diante da atividade proposta, Maria descreveu sua avaliação da

seguinte forma:

> *A **atividade não repercutiu como eu previa**, pois eu precisaria criar um repertório anterior sobre as possíveis reflexões **a respeito das relações étnico-raciais com as crianças**. Ainda que elas vivem essas questões, não há nenhum tipo de trabalho na escola que elas pudessem ter como referência. (Registro – Professora Maria).*

Na fala da professora, fica evidente sua reflexão sobre a prática que realizou, pois fez apontamentos referentes à falta de um trabalho pedagógico anterior com os/as estudantes sobre as questões étnico-raciais, no contexto escolar, o que para ela dificultou a prática realizada. No entanto, é importante destacar que quando se apontam as dificuldades encontradas na prática pedagógica, é necessário planejar mudanças de atitudes em relação às questões que, muitas vezes, obstaculizam o trabalho voltado para uma educação em direitos humanos, pois pontuar apenas as dificuldades não é o suficiente para mudanças na prática pedagógica. Compreendemos que essa reflexão deveria ser realizada com o coletivo escolar, com todos os que fazem parte da escola (ANDRÉ, 2016). Mas, a partir das análises realizadas das categorias "Ciências naturais e as experiências docentes" e "Formação inicial e formação continuada relacionada ao Ensino de Ciências, Direitos Humanos e Cidadania", verificou-se que a professora não possui apoio de colegas de trabalho, e nem da gestora pedagógica nas propostas que planeja e organiza para os/as estudantes.

Maria, no seminário, destacou que o plano de aula, que havia feito com as outras docentes no dia 18 de junho, não foi efetivado. Ela conta que não estava segura em aplicá-lo, conforme trecho a seguir:

> *"Então primeiro a gente trabalhou com as questões étnico-raciais, e como eu falei, não deu certo com os meus estudantes o plano de aula que a gente fez junto, nós três, porque **eu não fiquei muito segura** com aquele **recurso da displugada**[61], da programação displugada, **porque eu não entendi direito** aquilo e aí só para você ter uma ideia [...] eu levei o texto errado para eles [riso] foi **assim um caos** [risos]. E daí eu aproveitei para estar socializando com vocês o que eu fiz nos quartos anos, foi através da literatura, no caso, o recurso foi literatura, o livro O colecionador de Pedras." (Seminário – Professora Maria).*

[61] O jogo referente à displugada foi pensado e sugerido pela professora Sheila no momento em que realizaram o planejamento da proposta, no dia 18/06, em trios. Esse jogo consistia em coordenadas, a fim de fazer o caminho sequencial do alimento passando pelos órgãos do sistema digestório.

Consideramos que a insegurança apresentada pela professora ao desenvolver práticas mais lúdicas, e que requerem mais gestão em relação ao "controle da turma", além de maior esforço por parte do/a professor/a para organizar material e projetar suas ações em sala de aula, ocorre pela falta de experiência no saber-fazer, já que essa proposta foi planejada no mês de abril, início do ano letivo.

A professora explicou, na sua apresentação no seminário, que organizou uma roda de discussão sobre o conteúdo solo, o qual já havia sido apresentado para os estudantes:

> *"[...] eu fiz a leitura para eles do Colecionador de Pedras, e como **a gente estava estudando sobre solos** no segundo trimestre e toda essa importância [...] a importância do solo e como a gente pode preservar o solo, como as cidades degradam o solo, e todas essas questões...eu fiz esse link com eles através de **uma roda de discussão**[...]." (Seminário – Professora Maria)*

Maria continuou e explicou que:

> *"Mas **então eu fiquei nisso [**...] **nessa roda de discussão** e através do que a gente já tinha estudado os solos, a gente começou a conversar **sobre como na relação que ele tinha**, o **personagem,** como os solos, como que existem essa transformação da natureza, como a **natureza**, ela está aí, mas a gente também faz parte dela, então o olhar da cultura sobre a natureza[...].". (Seminário – Professora Maria).*

A professora também destacou que, como o personagem da história é negro, ela procurou trazer a cultura africana que, para ela, a maioria dos estudantes não tem acesso, conforme trecho a seguir:

> *"É um **menino negro na história**... então eu procurei trazer toda essa **cultura africana** que a maioria, infelizmente, a maioria não tem acesso... a essa vivência assim... a estar olhando e pensando "nossa eu sou negro, essa são minhas raízes", coisa que está mais perto de muitos ali do que eles imaginam, né? E aí todo esse **repertório mediático ele é empobrecido** dessa análise que a gente tem enquanto professora, o que tem a ver com **a identidade deles**?" (Seminário – Professora Maria).*

Maria explica que fez uma provocação sobre o menino negro que aparecia na história, sobre os povos da África, e de acordo com ela uma criança disse:

> *"As crianças que vivem na África sabem escutar melhor os adultos? Porque foi muito sobre isso a provocação que eu fiz né? De como aquele menino (*personagem do livro*) soube escutar aquela mulher que apareceu no caminho dele... então toda essa questão da roda, da escuta, foi algo que eu*

> *trabalhei com eles [...] então foi até uma forma de eu **trabalhar a questão de convivência** em sala de aula através da história.". (Seminário – Professora Maria).*

Com base nas análises realizadas na categoria que discutiu sobre o processo de socialização docente, foi possível compreender que a professora Maria é a iniciante na carreira docente, sendo que um dos motivos pontuados por ela para realizar o curso foi sua dificuldade em relacionar a prática com a teoria, sendo essa uma das lacunas apontadas pela mesma na sua formação acadêmica, como nos excertos a seguir:

> ***"A principal lacuna foi a** relação professor-aluno**, a minha formação com próprio curso de pedagogia [...] depois da virada, porque ele era em especializações, como educação infantil, supervisor [...] e** depois generalizou**, e acho que essa formação generalista** [...]." (Entrevista – Professora Maria).*

Na primeira proposta realizada para o curso, sobre a relação das questões étnico-raciais e os conteúdos de Ciências Naturais, percebeu-se essa dificuldade em relacionar a teoria e a prática. Já que o planejamento foi feito por ela e mais duas professoras, no dia 18 de junho, no momento de formação. No entanto, ela teve dificuldades em entender as propostas e não se sentiu segura em realizá-las com as crianças e preferiu mudar as atividades planejadas. Isso pode ser verificado em seu discurso, no momento do seminário, como citado anteriormente.

Na fala da professora, fica evidente sua falta de experiência em relação à organização do trabalho pedagógico, no que tange ao planejamento prévio e na organização dos materiais para a aula. Para ela, foi um desafio realizar a interdisciplinaridade na escola, e que houve várias situações contrárias para ela conseguir realizar as práticas, porque não teve oportunidade de realizar um trabalho em conjunto com outras professoras de Ciências, como explicado durante o seminário:

> *"Agora os **desafios foram muitos** a fazer essa interdisciplinaridade na escola [...]." (Seminário – Professora Maria).*

> *"É um **trabalho tão importante**, tão **essencial**, e eu acho que ciências, ela tem muita ferramenta para fazer isso e houve **muita situação contrária, vamos dizer assim, para** que eu pudesse **implementar essas coisas [**...] **não tive oportunidade de fazer um trabalho em conjunto com as outras professoras** de Ciências [...]." (Grupo focal – Professora Maria).*

Na fala da professora, se evidencia sua valorização no ensino de Ciências para desenvolver as temáticas sociais, contudo, na escola em que estava atuando, não teve o apoio necessário, ainda mais por ser professora iniciante, sem muita experiência no "saber-fazer" necessário. Gimeno Sacristán (2017) pontua que a incorporação de um esquema ou de uma ideia à prática:

> [...] se concretize num comportamento profissional praticável em contextos reais, deve encontrar uma certa aceitação no contexto de trabalho dos professores, algo que eles não definem individualmente, nem as peculiaridades do conhecimento pedagógico ou do esquema concreto que lhes proporcionemos. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 249).

A professora Maria possui consciência das dificuldades que tem em relação à falta de entender como realizar a prática de ensino, e isso é identificado durante a categoria "Ciências Naturais e as experiências docentes", quando destacou:

> *"Comecei faz pouco tempo[...] o que **está me marcando mais é porque estou com três turmas**, né? Três anos diferentes [...] estou como o quarto, o quinto e o primeiro [...] então o quarto e o quinto eles são muito parecidos, tem suas questões diferentes, mas o que mais me marca é **essa diferença na abordagem com crianças menores, crianças pequenas de seis anos para crianças de dez anos e onze anos**, e isso que tem sido mais **desafiante** para mim[...] selecionar os conteúdos, a linguagem, tudo." (Grupo focal – Professora Maria).*

Nesse discurso da professora, nota-se a sua falta de compreensão do trabalho pedagógico, em relação às suas ações, à organização do conteúdo e ao uso e adequação da linguagem, para ser compreendida pelos/as estudantes e às estratégias didáticas. Diante dessas dificuldades e por falta de entendimento, Maria optou em realizar sua prática na turma de quarto ano, que estava desenvolvendo o conteúdo solo, e sua articulação ocorreu por meio da literatura, conforme sua explicação no seminário. No entanto, percebe-se que não houve aprofundamento da cultura africana, como a professora relatou, já que apenas foi lido o livro. Entendemos que o uso da literatura infantil, retratando a cultura negra, já é uma tentativa de fazer a relação de conteúdos de ensino de Ciências com as relações étnico-raciais. Sabe-se que a identidade da criança se constrói na relação dela com os diferentes recursos que são disponibilizados para ela, e nas diferentes interações que estabelece em seu meio, sendo a literatura um recurso importante para discutir sobre a diversidade. Em relação ao uso da literatura infantil e a construção da identidade, Mariosa e Reis

(2011) destacam que:

> A construção da identidade da criança é algo que vai passar inevitavelmente pelos referenciais que forem a ela apresentados. Neste aspecto, destacamos principalmente, os brinquedos, os personagens de desenho animado e as histórias infantis. Há duas formas de as crianças entrarem em contato com estas histórias: uma, é através da oralidade e a outra através dos livros. Tanto em uma como em outra a criança vai deparar com os personagens principais, os heróis, as mocinhas, os animaizinhos, os príncipes e as princesas, as fadas, dentre outros. O que encontramos nestas histórias são personagens de origem europeia, mocinhas brancas e frágeis esperando por príncipes, também brancos, que irão salvá-las. (MARIOSA; REIS, 2011, p. 42).

A partir da citação das autoras, é possível compreender a influência que esses recursos possuem na formação da identidade da criança, e, enquanto professores/as, é necessário saber sobre essa influência e buscar literaturas que tragam a imagens do negro e sua cultura para serem trabalhados em sala de aula. A professora Maria, em seu discurso, também pontua sobre a influência da mídia na formação da identidade da criança, conforme excerto a seguir:

> *"É um menino negro na história... então eu procurei trazer toda essa cultura africana que a maioria, infelizmente,* ***a maioria não tem acesso [****...] a essa vivência assim... a estar olhando e pensando "****nossa eu sou negro, essa são minhas raízes****", coisa que está mais perto de muitos ali do que eles imaginam, né? E aí todo esse* ***repertório mediático*** *ele* ***é empobrecido*** *dessa análise que a gente tem enquanto professora, o que tem a ver com a identidade deles? Infelizmente eles estão alheios a isso [...]." (Seminário – Professora Maria).*

Em relação à mídia, entendemos que, muitas vezes, as mesmas possuem um impacto na sociedade, influenciando discursos e a construção e a reafirmação das identidades individuais e oferecem modelos de comportamento a serem seguidos (ACEVEDO; NOHARA; RAMUSKI, 2010, p. 60). Nesse sentido, Setton (2002) explica que, além da escola e da família, enquanto instituições importantes para o processo educacional, há outras instituições que se mostram como parceiras de uma ação pedagógica. Assim,

> Para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações. Em uma situação de modernidade, faz-se necessário problematizar as relações de interação, conflitivas ou harmoniosas, entre os espaços socializadores e agentes socializados. (SETTON, 2002, p. 109).

Em uma pesquisa realizada, a partir da revisão da literatura sobre as relações

raciais na mídia, Acevedo, Nohara e Ramuski (2010) pontuam que no contexto brasileiro a mídia contribui para estigmatizar a população negra, construindo uma interpretação ideológica, e com isso reproduzindo as relações de poder dos grupos não negros, em relação aos negros. Dando ênfase a valorização de uma cultura em relação a outra.

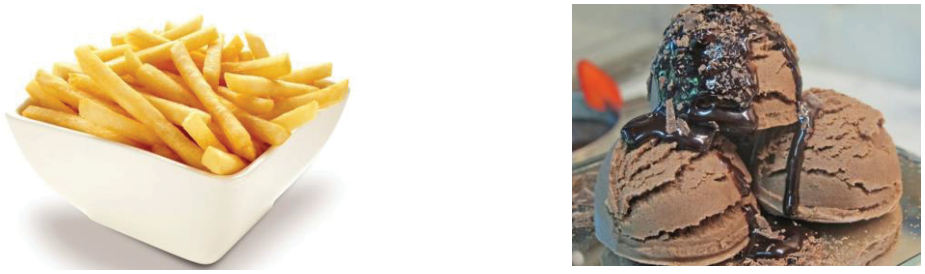
Percebe-se que a professora possui compreensão sobre essa influência, porém tem dificuldades de articular e discutir as questões sobre relações raciais na prática em sala de aula. Maria destacou no seminário que possuía conhecimentos teóricos a respeito, no entanto, faltavam vivências com os estudantes, a experiência profissional: *"[...] como **sou professora nova na rede** e nova também na vida eu tinha **muita teoria para pouca vivência com os estudantes**" (Maria).*

Entendemos que o capital cultural (BOURDIEU, 2015) incorporado pela professora Maria, por meio da sua trajetória acadêmica, contribuiu para que a mesma compreendesse os processos de influência da mídia na identidade das crianças, as quais, muitas vezes, não se reconhecem nos personagens de desenhos, filmes e outros, bem como na literatura infantil. Esse entendimento possivelmente advém de seus estudos específicos relacionados aos movimentos sociais, adquiridos na sua trajetória social. No entanto, consideramos que há uma distância entre o saber teórico e o saber fazer, sendo esse último adquirido por meio do processo de socialização na escola, na própria experiência profissional (GIMENO SACRISTÁN, 1999; MARCELO GARCIA 1999).

7.3.1.4 Conhecimentos e práticas: professora Sheila

A professora Sheila planejou uma sequência didática para o quinto ano do ensino fundamental, destacando a temática referente à influência de fatores culturais nas escolhas relacionadas ao sistema de nutrição. O objetivo era avaliar como a mídia e outros fatores culturais influenciam as escolhas que fazemos e afetam a saúde do sistema digestório, cardiovascular e urinário. Para desenvolver as atividades propostas no planejamento, a professora usou duas aulas. Esse planejamento foi realizado junto com as professoras Maria e Beti, no entanto, apenas Sheila e Beti seguiram as ideias iniciais discutidas e construídas no curso. Sheila iniciou sua aula mostrando imagens de alimentos que normalmente as crianças gostam (Figura 17).

Figura 17 – Imagens de alimentos utilizadas pela professora Sheila



FONTE: Arquivo pessoal da Professora Sheila (2019).

A professora destacou, em seu planejamento, que iniciou a aula indagando as crianças: "*Quem gosta deste tipo de comida? Por que quase todo mundo gosta deste tipo de alimento? Será que nascemos com vontade de comer este tipo de comida?" (Planejamento- Professora Sheila)*

Após a discussão dessas questões com os/as estudantes, a professora leu o conto africano "Todos dependem da boca", o mesmo lido pela professora Beti. Após a leitura, a professora realizou discussões sobre o texto com os estudantes e foi destacado sobre a importância da escuta, sobre a cultura africana ser muito oral, sobre a boca que não serve apenas para alimentar. No seminário a professora explicou:

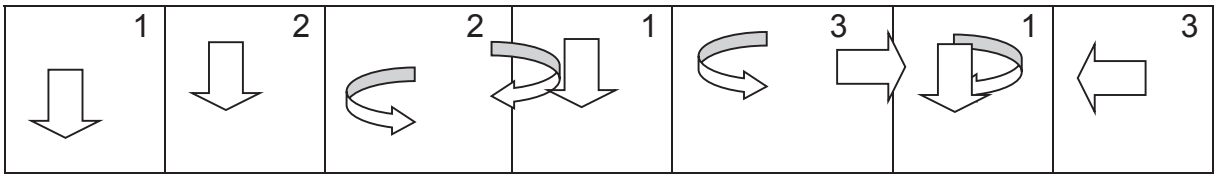
> *"Eu li o conto para eles... agora eu não lembro das discussões [...] porque foi bem no começo [...] fizemos a* ***roda de conversa*** *e falamos sobre a importância* ***da escuta, cultura africana muito oral****, a boca não serve só para se alimentar, como as imagens, a mídia influenciam a nossa forma de se alimentar [...]." (Seminário – Professora Sheila)*

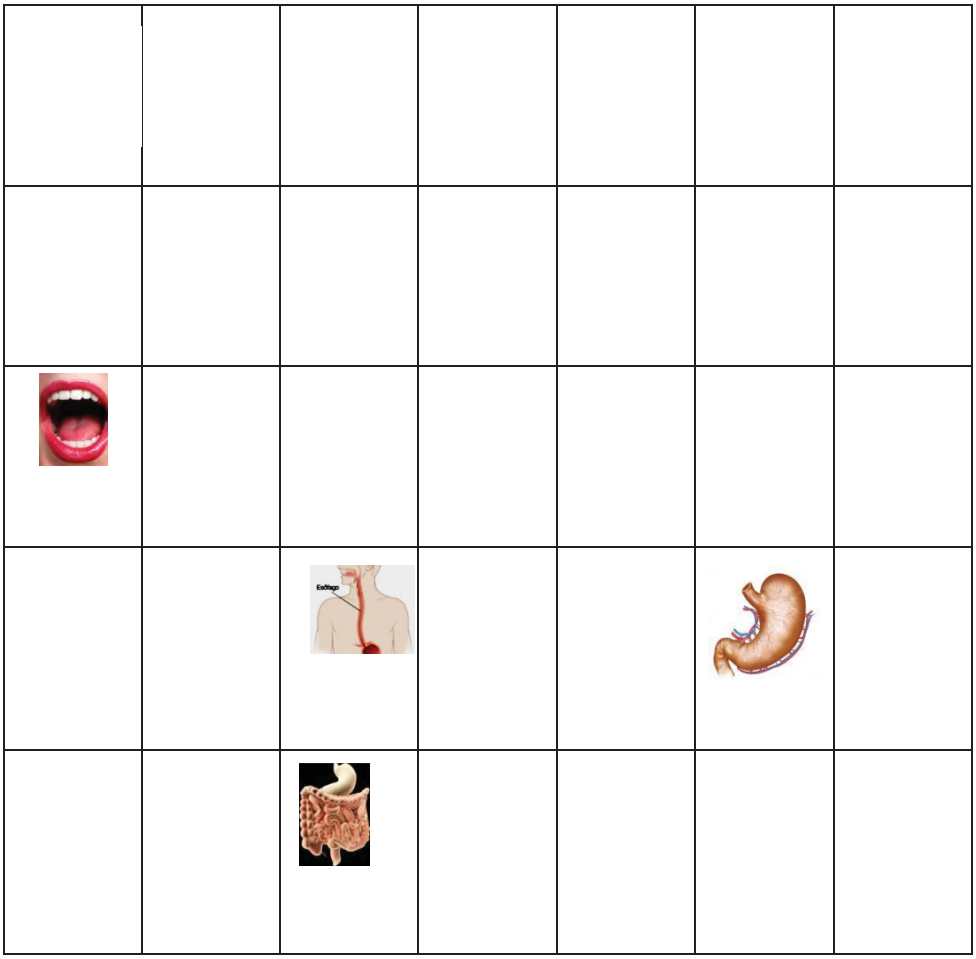
Além das discussões, a professora também realizou o jogo das coordenadas, o qual foi sugerido por ela, no dia 18 de junho, quando as professoras planejaram essas propostas. De acordo com a docente, esse jogo foi pensado para articular tanto a robótica, que estava trabalhando com as crianças, quanto os conteúdos de Ciências naturais. A professora organizou todo o material do jogo para brincar com os estudantes, conforme contou no seminário:

> ***"Eu fiz as cartinhas [****...] **fiz os alimentos**, **fiz os órgãos**, eu fiz equipes contra equipes sendo que uma equipe tinha que colocar o órgão no local e a outra tinha que pegar os alimentos, faze o caminho dos alimentos [...]." (Seminário – Professora Sheila).*

Exemplo do jogo realizado pela professora (Figura18).

Figura 18 - Representação do jogo das coordenadas





FONTE: Arquivo pessoal da professora Sheila (2019).

A professora destacou que, por meio da roda de conversa, a partir do conto, foi possível identificar os conhecimentos prévio dos estudantes sobre a cultura africana e suas vivências pessoais, como no excerto de seu registro a seguir:

> *"Com a **roda de conversa**, a partir da leitura do conto africano "**Todos dependem da boca**", foi **possível detectar os conhecimentos que os estudantes tinham sobre a cultura africana em sua vivência**. Através de seus **relatos pessoais,** no que se refere aos costumes na **alimentação de sua família e ao que vivenciam no seu dia-a-dia em relações as questões étnico-raciais."** (Seminário – Professora Sheila).*

A docente relatou, em seu registro sobre sua proposta, que as crianças gostaram do conto e que conseguiram relacioná-lo com os conteúdos de Ciências Naturais, e também destacou que se divertiram e aprenderam ao brincar com o jogo das coordenadas (Figuras 19 e 20):

> *Os estudantes gostaram muito do conto e **conseguiram relacionar o conteúdo de Ciências ao que o conto trazia**, possibilitando **articular ciências naturais e as questões étnico-raciais**. Assim como, **se divertiram** e **aprenderam** com a atividade do Jogo das coordenadas alimentares. (Registro – Professora Sheila)*

Figura 19 – Foto das crianças realizando atividade



Figura 20 – Foto do Jogo das coordenadas



FONTE: Arquivo pessoal da professora Sheila (2019).

Sheila destacou que não foi fácil fazer a articulação dessa temática com os conteúdos de Ciências Naturais e, também, em relação à organização das atividades, como destacado:

> ***"Não foi fácil [**...] digo para vocês **até pensar, se organizar [**...] até porque você pensa, como é a caminhada [...] de entender a Ciências não era simples pensar [...] e **em cursos mesmo que eu fui nunca foi falado para se ter esse trabalho com direitos humanos**, mesmo a prefeitura tendo isso, mas é bem isolado né? Algumas pessoas vão em cursos e passam uma vez ou outra na sala [...]." (Seminário – Professora Sheila).*

A professora destaca a dificuldade em relacionar os conteúdos de Ciências Naturais e as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, dando destaque à falta de cursos que tratem dessa possibilidade de articulação. Essa questão foi possível de ser identificada, na fala das professoras, durante as entrevistas, conforme foi

pontuado na categoria “Formação inicial e formação continuada relacionada ao ensino de Ciências, Direitos Humanos e Cidadania”. Entendemos como fundamental que experiências relacionadas às temáticas sejam desenvolvidas ao longo da formação inicial e também na formação continuada, com o objetivo de organizar momentos de reflexões sobre as temáticas que fazem interface com direitos humanos e contribuir para práticas pedagógicas voltadas para uma Educação em Direitos Humanos.

A professora Sheila destacou que há falta de diálogo na escola com as comissões locais de Direitos Humanos, visto que não há um trabalho relacionado à formação em serviço partindo das realidades locais. Essa professora também pontuou que em sua trajetória no ensino de Ciências, que sempre foi voltada para o desenvolvimento dos conteúdos de Ciências e que não fazia essas articulações, sendo que esse foi um dos motivos que a levaram a realizar o curso.

Percebe-se, por meio das atividades planejadas, o envolvimento da mesma no planejamento e na organização dos materiais para as aulas realizadas. Essa atitude sobre a sua prática e o seu planejamento possivelmente tem relação com a sua preocupação em relação às aprendizagens das crianças, a qual fica evidente em seu discurso, e sua disponibilidade em “buscar coisas novas” para sua prática:

> *[...]* ***gosto de aprender****,* ***buscar coisas nova****s, e passar o que aprendo, se* ***mediadora da aprendizagem****, mostrar ideias novas, caminhos novos, e ver o crescimento diário de cada um dos meus alunos, perceber as transformações. (Questionário – Professora Sheila).*

Nota-se que a professora possui interesse em buscar conhecimentos que irão contribuir para sua prática pedagógica, e que investiga diferentes meios para que seus estudantes alcancem a aprendizagem. Isso pode ser verificado pelo seu planejamento, pela organização ao planejar as atividades, pois, mesmo sentido dificuldade, a docente realizou a prática de ensino, tendo como objetivo a aprendizagem dos estudantes. Outra questão importante, possível de ser destacada, é que o curso possibilitou à professora refletir sobre a articulação dos conteúdos de Ciências com as temáticas voltadas aos Direitos Humanos e Cidadania, pois entendemos que as práticas e teorias desenvolvidas no curso afetaram as disposições de seu *habitus* docente, já que ela afirmou durante a entrevista que ela pensava Ciências apenas a partir dos conteúdos, como no excerto: “*[...] porque eu* ***só pensava Ciências conteudista*** *mesmo [...]” (Entrevista – Professora Sheila).*

Nesse sentido,

> O *habitus* não se trata de um sistema de disposições gerado no passado e carregado por toda a vida dos agentes; ele é gerado no passado, contudo é sempre modificado, reconstruído de acordo com as diferentes formas de socialização dos agentes. Se o professor construiu um *habitus* docente durante sua formação inicial, ou durante sua atuação profissional em determinado espaço social, conforme forem ocorrendo mudanças na sociedade, no grupo do qual ele faz parte, esse sistema de disposições também pode sofrer modificações. (BASEI; BENDRATH, 2016, p. 321).

Algo importante a destacar é que as atividades planejadas pela professora envolvem a participação ativa das crianças, tanto na participação oral, no sentido de se expressarem oralmente, quanto no momento do jogo, o qual foi pensado pela professora e compartilhado com as demais professoras, no momento da formação continuada, na oficina prática em que as professoras deveriam organizar uma sequência didática. No que tange ao jogo, Ward (2010) destaca que o mesmo poderá ser uma estratégia positiva para as aulas de Ciências, no entanto, para que isso ocorra é necessário ele seja planejado e controlado, além disso, “para que o jogo seja usado de forma produtiva, os alunos devem estar atentos e concentrados na atividade, os jogos devem ser motivadores e divertidos” (WARD, 2010, p. 163). Ressalta-se que o jogo foi desenvolvido em equipes, o que gerou mais motivação em participar da proposta. Ward (2010) explica que se o jogo for organizado de uma forma que estimule os/a alunos/as “a melhorar o desempenho anterior, eles se concentrarão em aprender o vocabulário e os conceitos, e podem nem pensar nele como ‘trabalho’” (WARD, 2010, p. 163).

Entendemos que as atividades realizadas pela professora são baseadas na concepção do papel de docente que ela possui, já que se considera como mediadora de conhecimentos, o que ficou evidenciado em seu discurso. Porquanto, consideramos que as concepções dos/as professores/as irão influenciar suas práticas, entendendo que:

> Ao longo do seu processo de socialização, constroem um sistema de disposições - atitudes, percepções, sentimentos, ações e modos de pensar a vida em sociedade e sua profissão - que é internalizado e que funciona como princípio para determinar suas ações, percepções e reflexões. O *habitus* dos professores é a referência para perceber e interpretar a realidade. (BASEI; BENDRATH, 2020, p. 320).

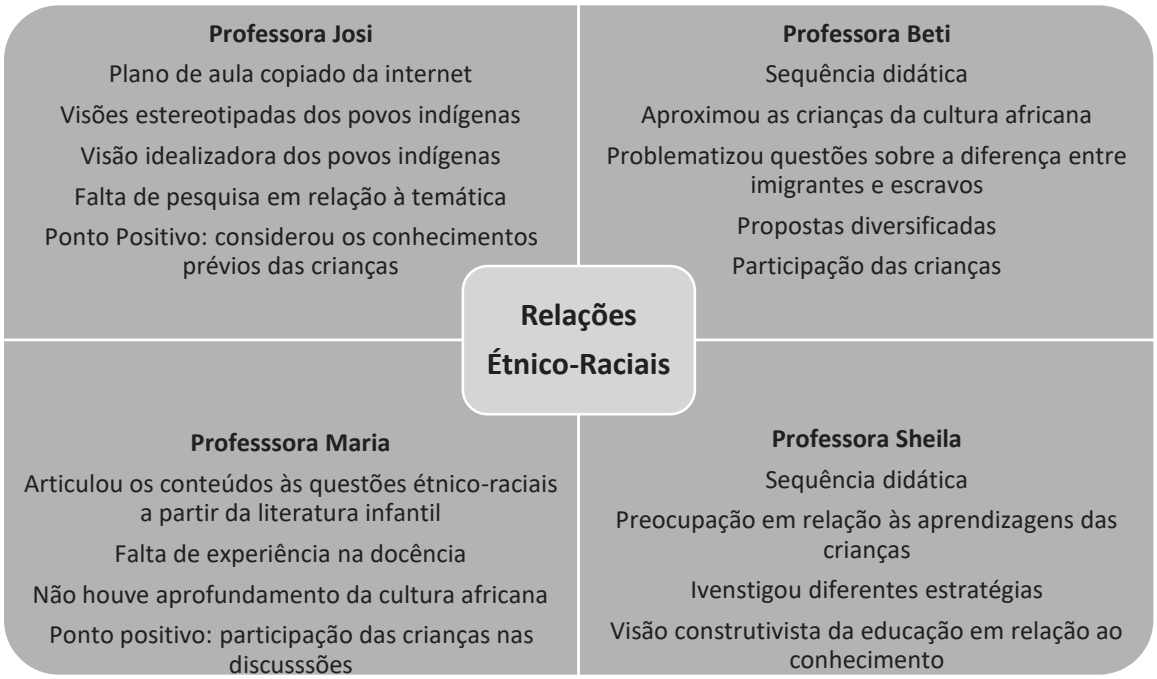
A prática do jogo presente na aula da professora Sheila assemelha-se ao que a docente destacou sobre sua trajetória escolar, em que pontou que se lembrava de um professor que teve no ensino fundamental, o qual fazia jogos e isso, de alguma forma, deixou marcas positivas em relação a sua experiência enquanto aluna. Essa valorização do trabalho do professor fica evidente na seguinte fala da professora:

> "[...] ***fazia várias atividades, vários jogos****, e aí tinha os melhores jogadores e os nomes iam na parede e o meu às vezes ia...* ***então isso aí era interessante, eu gostava dessa parte****, e isso* ***foi algo positivo."*** *(Entrevista – Professora Sheila).*

Sabe-se que o professor antes de ser professor já foi aluno, e que essas experiências irão influenciar suas práticas na carreira docente (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014; GIMENO SACRITÁN, 2017). Consideramos que essas lembranças da docente possivelmente influenciaram suas práticas de ensino, possibilitando que seus estudantes também possam compreender essas ações voltadas para o lúdico como positivas. A partir da sequência didática realizada pela docente, pudemos perceber um movimento voltado para o eixo "*Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças sociais, culturais e econômicas",* dando ênfase às diferenças culturais. No entanto, avaliamos que essa questão poderia ser melhor explorada em sala de aula com as crianças, dando destaque sobre o continente africano, sua localidade, os diferentes povos da África, seus costumes, etc., e não somente destacar sobre as narrativas orais das "sociedades tradicionais africanas" (DUARTE, 2009, p. 182).

A partir das análises das práticas realizadas pelas docentes foi possível organizar um esquema representando as questões principais desenvolvidas por elas em relação às questões étnico-raciais, conforme Figura 21.

Figura 21– Síntese da categoria Relações Étnico-Raciais



FONTE: A autora (2021)

7.3.2 Gênero, sexo e sexualidade

No dia 13 de agosto de 2019, as pesquisadoras iniciaram as discussões, no curso de formação continuada, sobre os conceitos de gênero, sexo e sexualidade, definindo esses conceitos e os diferenciando, sendo que, no dia 03 de setembro de 2019, deram continuidade às discussões, problematizando sobre o papel da mulher no contexto histórico, e também sobre o empoderamento feminino. Apresentaram algumas práticas que poderiam ser realizadas no ensino de Ciências Naturais, fazendo relação com a temática igualdade de gênero e empoderamento feminino no ensino de Ciências, a partir dos conteúdos desse componente curricular. Com o objetivo de realizar a prática, as professoras organizaram um planejamento de propostas, articulando os conteúdos de Ciências com a temática igualdade de gênero e/ou empoderamento feminino. O planejamento dessa proposta não ocorreu durante o momento do curso e, sim, como atividade à distância. No quadro 18, estão definidos os temas e conteúdos desenvolvidos pelas docentes:

Quadro 18 – Planejamentos e/ou registros – Gênero, Sexo e Sexualidade

PROFESSORAS	TURMA	TEMA GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE	CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS NATURAIS

Josi	3º ano	Empoderamento Feminino	Não fez relação com ciências
Beti	5º ano	Igualdade de gênero e empoderamento feminino	Sistema reprodutor
Maria	4º ano	Igualdade de gênero e empoderamento feminino	Sistema reprodutor, endócrino e nervoso
Sheila	5º ano	Igualdade de gênero e empoderamento feminino: Mulheres na ciência	Relação entre os sistemas de coordenação, nervoso e endócrino; Reprodução humana; Saúde sexual e reprodutiva

FONTE: A autora (2020).

7.3.2.1 Conhecimentos e práticas: professora Josi

A professora Josi organizou sua proposta tendo como o objetivo fomentar uma discussão acerca da construção do feminino através da literatura, arte e música. Sendo que essas atividades propostas não foram realizadas no ensino de Ciências Naturais, na escola em que atuava, no terceiro ano, mas com as crianças no contraturno, na Unidade de Ensino Integral (UEI), em que não há turmas específicas, já que as crianças não são separadas por turmas a partir da idade. A professora, no contraturno, é responsável pela prática Ciência e Tecnologia. De acordo com a docente, as propostas realizadas na UEI são mais voltadas para jogos, sendo diferentes da escola, conforme sua explicação no momento do seminário:

> *"Lá na UEI o trabalho é **mais com jogos** e **mais falar para eles** se **colocarem mesmo**, é **diferente da escola** porque na escola exige que se tenha o registro e nesse espaço é mais com **jogos, com conto, com teatro [**...] é por práticas que acontecem as propostas [...]." (Seminário – Professora Josi).*

Nessa explicação, ela evidencia o que difere um espaço do outro, ou seja, enquanto que, na UEI, não se privilegia o registro por parte das crianças, na escola há essa exigência.

Nesse planejamento, foi possível identificar que a professora não planejou suas propostas, como ocorreu no plano relacionado às questões étnico-raciais, sendo que algumas ideais também foram copiadas pela internet. Isso fica evidente em alguns trechos no planejamento, como, por exemplo:

> ***Faça uma lista*** *com questionamentos que possam abrir um debate" "***Peça** *que os alunos falem o que acham sobre os temas" "***Entre** *os vários títulos que exijo aos meus alunos pequenos, sugiro os seguintes [...]. (Planejamento – Professora Josi).*

Nesse trecho descrito, ficam evidentes os verbos empregados para instruir a professora a realizar uma determinada ação. De acordo com o planejamento da professora, a ideia seria explorar, na sala de aula, com as crianças as biografias de mulheres que se destacaram na sociedade, como, por exemplo: Carolina Maria de Jesus, Zilda Arms, Chiquinha Gonzaga, Irmã Dulce, Maria da Penha, Malala, Luiza Mahin e outras, e também mulheres que fazem parte da comunidade escolar.

No entanto, em seu discurso no seminário, a docente destacou que iniciou as discussões sobre empoderamento feminino solicitando às crianças que fizessem um desenho de uma pessoa e, de acordo com ela, não foi solicitado o que era para elas desenharem, por exemplo, "desenhar as profissões". Assim, a partir desse enunciado, as crianças desenharam homens e mulheres. Um menino havia desenhado um policial e ela o indagou se era homem ou mulher. Ele disse que era homem, e destacou, "*mas também professora essa profissão aqui é para homem! Como é que mulher vai trabalhar nisso aqui?"*

De acordo com o discurso da docente, a partir dessa questão, ela e as crianças debateram sobre as informações levantadas a partir dessa pergunta. De acordo com seu planejamento, foi elaborada uma atividade de entrevista, a qual consistiu em indagar as crianças sobre a visão que tinham do papel da mulher e do homem no contexto em que elas viviam. Durante o seminário, a professora mostrou os vídeos das entrevistas realizadas com as crianças, as quais contavam sobre os trabalhos domésticos realizados em casa, por quem eram realizados, se elas ajudavam, qual era o papel dos pais nesses afazeres, etc.

No planejamento há várias indicações de longas metragens e animações que seriam assistidos pelas crianças para discutir o protagonismo das mulheres, como *Matilda, A menina e o porquinho, Mulan, A viagem de Chihiro*. Entretanto, na sua apresentação, no seminário, esses vídeos não foram citados, apenas destacou que muitas as propostas vistas durante o curso e que foram colocadas em prática, como se fosse um "*passo a passo*":

> *Então **tudo o que foi colocado aqui no curso eu coloquei para eles também**... então foi tipo assim [...] como eu posso explicar para vocês **[...] foi como se fosse um passo a passo [**...].” (Seminário – Professora Josi)*

De acordo com a professora, essa temática durou mais ou menos umas quatro semanas. Ela também pontuou, no seminário, que fez teatros com as crianças sobre as situações vividas em casa e sobre profissões, e que as crianças criavam cenas determinadas e, a partir dessas cenas, iniciavam as discussões sobre a temática.

Nota-se que a professora novamente fez cópia de planejamentos ou exemplos de propostas prontas pela internet, visto que foi possível identificar o endereço eletrônico de onde foram retiradas as ideias para seu planejamento. Outra questão fundamental é que o que foi proposto em seu planejamento, não está coerente com seu discurso no seminário. A partir das análises, foi possível perceber a intenção em envolver as crianças nas atividades propostas, inclusive a partir dos vídeos das entrevistas realizadas com as crianças. No entanto, percebe-se sua dificuldade em narrar como ocorreram essas atividades, e o que essas trouxeram de benefícios em relação à aprendizagem das crianças. Consideramos que, quando há um planejamento delineado, é mais fácil apontar o que as crianças aprenderam a partir das atividades propostas.

Outra questão importante a ser pontuada é que objetivo da proposta era relacionar essa temática aos conteúdos de Ciências Naturais, todavia a professora não o fez, devido preferir realizar o planejamento no contraturno em que atuava. O único registro mostrado pela docente, em relação ao trabalho desenvolvido com os/as estudantes, foram os vídeos das entrevistas. Nota-se uma falta de articulação de uma atividade com a outra, e não ficou evidente o fechamento das atividades propostas pela professora, no que tange à temática Gênero, Sexo e Sexualidade.

7.3.2.2 Conhecimentos e práticas: Professora Beti

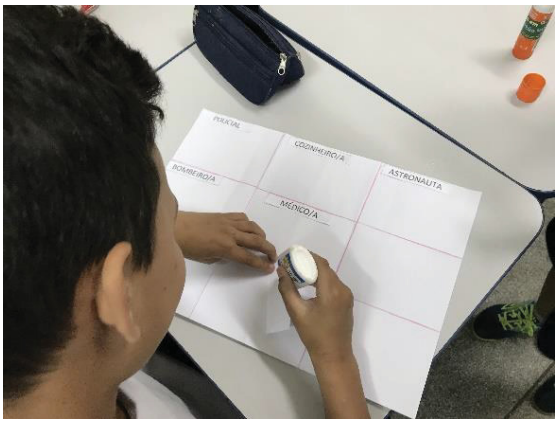
A professora Beti não entregou o planejamento da proposta, mas o registro de como esta ocorreu. A docente destacou no seminário que seu planejamento, relacionado à igualdade de gênero e empoderamento feminino, ocorreu no quinto ano. Ela contou que a professora regente dessa turma estava faltando e aproveitou essas aulas para desenvolver essa temática, e salientou que ainda não estava trabalhando o conteúdo sobre sistema reprodutor, porém preferiu iniciar a temática mesmo assim,

porque depois trabalharia esse conteúdo.

> “Então **eu trabalhei sobre igualdade de gênero** mesmo [...] sobre o **papel da mulher** e tal... então eu poderia trazer agora e de novo no conteúdo, no sistema reprodutor para trabalhar essas diferenças e tal [...].” (Seminário – Professoras Beti).

Para iniciar as discussões sobre a temática, ela relatou, no registro, que dividiu os estudantes em oito grupos formados por quatro alunos. Os grupos receberam tirinhas de papel com vários nomes de profissionais, exemplo: bombeiro/a, médico/a, entre outros. A partir desses nomes, cada grupo elaborou um cartaz que consistiu em representar os profissionais com um desenho de pessoa (homem ou mulher), conforme ilustrado na Figura 22. De acordo com a professora, ela não falou que para desenhar um homem ou mulher, e sim o profissional.

Figura 22 – Foto de um estudante desenhando as pessoas e profissões



FONTE: Arquivo pessoal da docente Beti (2019).

Após realizarem os desenhos, as crianças construíram os cartazes que foram colocados na lousa, conforme ilustrado na Figura 23.

Figura 23 – Foto do cartaz construído pelas crianças



FONTE: Arquivo pessoal da professora Beti (2019).

Após essa proposta, Beti relatou que construiu uma tabela para registrar se a pessoa desenhada era homem ou mulher. Cada grupo apresentou o seu cartaz e a professora foi anotando na tabela o que as crianças foram indicando, como na Figura 24:

Figura 24 – Foto da tabela com os dados sobre as profissões



PROFISSIONAL	H	M
Bombeiro/a	7	1
Médico/a	7	1
Astronauta	7	1
Professor/a	2	6
Engenheiro/a	8	0
Motorista de ônibus	8	0
Policial	7	1
Cozinheiro/a	7	1
Advogado/a	7	1
TOTAL	60	12

FONTE: Arquivo pessoal da professora Beti (2019).

Depois da apresentação dos grupos, a tabela foi analisada e discutida pelos/as estudantes e evidenciou- se que a maioria dos profissionais representados era composta por homens. No registro da proposta realizada, Beti destacou que, mediante esses dados, ela os/as questionou e eles/as apontaram as seguintes questões: "*combinam mais com os homens; foi o que veio à cabeça; que sempre é mais fácil encontrar homens nessas profissões e não mulheres; vê mais homens*

trabalhando; as mulheres procuram profissões que mais se parecem com elas; porque tem serviços muito pesados para mulheres." (Registro – Professora Beti).

É possível identificar, nas falas das crianças, visões diferenciadas em relação ao papel da mulher e do homem na sociedade, as quais são construídas ao longo do processo de socialização, como, por exemplo, a questão de que algumas profissões não são possíveis de serem realizadas, devido às mulheres serem "frágeis", dando a ideia da fragilidade da mulher *versus* a força do homem. Consideramos que muitas ideias implícitas e explícitas nos discursos das crianças são fundamentadas em disposições construídas durante a socialização, a qual acontece por meio da família, da instituição religiosa que participa ou por meio da mídia. Muitas profissões foram representadas pelas crianças e justificadas pelos discursos proferidos pelas mesmas, como, por exemplo: "*Combinam mais com os homens; foi o que veio à cabeça; as mulheres procuram profissões que mais se parecem com elas". (Falas anotadas pela professora no seu registro).*

Nessas falas das crianças, é possível identificar uma visão androcêntrica, a qual, muitas vezes, "é legitimada pelas próprias práticas que ela determina: pelo fato de suas disposições resultarem da incorporação do preconceito desfavorável contra o feminino, instituído na ordem das coisas, as mulheres não podem senão confirmar seguidamente tal preconceito" (BOURDIEU, 2019, p. 60).

Para questionar as ideias iniciais dos estudantes, tendo como base os dados apontados nas falas das crianças, a professora perguntou: "*será que é possível mulheres realizarem as mesmas atividades que os homens?".*

A professora pontuou que, a partir dessa questão, a maioria respondeu que sim, e concluíram as discussões com a seguinte frase*: "Todo mundo é livre para escolher o que quiser" (Registro - Professora Beti).*

Destaca-se que o questionamento feito pela professora para os/as alunos/as sobre as questões levantadas por eles/as em relação às diferentes profissões, foi importante para contribuir para que os/as mesmos/as refletissem sobre suas falas iniciais, dando ênfase à igualdade de gênero. Além disso, a Beti aproveitou para falar de mulheres que desempenharam trabalhos importantes na sociedade, como a primeira astronauta a ir para o espaço (Valentina Tereshkova) em junho de 1963, a escritora Malala que lutou pelo direito à educação das mulheres, entre outras.

A estratégia de conversar com as crianças sobre mulheres que tiveram destaque na sociedade foi sugerida durante o curso de formação continuada

organizado pelas pesquisadoras. Nesse sentido, isso demonstra indícios de seu entendimento em relação à temática discutida nesse momento de formação, e como esse conhecimento contribuiu para sua prática em sala de aula, refletindo sobre as diferentes funções que a mulher pode assumir na sociedade, desconstruindo a "visão do homem e mulher como duas variantes, superior e inferior [...]" (BOURDIEU, 2019, p. 31). Leal et al. (2017) destacam que ocorreram avanços e transformações nas relações sociais entre o homem e mulher durante a história, no entanto, ainda é percebida uma assimetria na sociedade que influencia diretamente o contexto escolar (LEAL et al*.,* 2017). Por isso, consideramos fundamental que os/as professores/as compreendam as relações assimétricas presentes no contexto social brasileiro, para que assim possam ter conhecimentos para problematizar essas questões em sala de aula, indo ao encontro do eixo estruturante *"Reconhecer-se como cidadão (ã) de direitos e respeitar os direitos do 'outro'".*

Em seu registro, Beti descreveu que um menino relatou que, em sua visão, era o homem que deveria trabalhar fora e sustentar a casa e, por isso, precisaria ganhar mais dinheiro e, assim, mulher ficaria em casa, conforme excerto a seguir:

> *Vale dizer, porém, que no meio da discussão um estudante fez um comentário que gerou uma polêmica na sala.* ***Ele falou que achava que é o homem que tem que ganhar dinheiro, que é obrigação dele sustentar a casa e que mulher não precisa trabalhar****. A maioria ficou contra ele e então a professora mediou a situação dizendo que essa era a opinião dele e que deveria ser respeitada, porém seria importante que ele entendesse que a mulher precisa ser ouvida e sua opinião levada em conta. Não é possível dizer com certeza que esse estudante ficou convencido de que a mulher pode sim ser independente do homem. (Registro - Professora Beti).*

Ressaltamos que a percepção da professora diante do comentário e o modo como o problematizou são exemplos de atitudes fundamentais para que novas visões sejam construídas a partir do processo de reflexão dos/as estudantes. Leal et al. (2017) destacam que a postura dos profissionais da educação precisa ser de atenção em relação às atitudes machistas e preconceituosas vistas no contexto escolar, a fim de tomarem as atitudes cabíveis para resolver a situação conflituosa.

Entendemos que a professora poderia ampliar as discussões sobre gênero, discutindo sobre as condutas que se esperam dos homens no contexto social, como, por exemplo, que sejam os responsáveis pela parte financeira da casa, que sejam fortes, e, por isso, não podem chorar, que não podem usar roupas rosas, etc. Questões que muitos homens aprendem no seu contexto social, no processo de

socialização, e que poderão contribuir para fatores negativos para os mesmos, uma vez que essas discussões foram realizadas durante o curso de formação continuada. Nessa perspectiva Castro (2018) explica que:

> O pensamento conservador machista atribui às identidades masculinas e femininas características físicas e psicológicas permanentes. Assim como a mulher seria naturalmente gentil, dócil e passiva, o homem seria naturalmente corajoso, agressivo e arrojado. Quem apresentar uma ou outra característica tipificada como sendo do outro, e não do seu sexo biológico, logo será alvo de crítica. Esta acontece tanto na forma da censura direta, quando o pai ou a mãe, por exemplo, criticam determinado linguajar, traje, ou comportamento do/a filho/a, por ser típico do sexo oposto ao do filho/filha, quanto na forma indireta, através de olhares hostis ou risos de zombaria e escárnio. Direta, ou indiretamente, o fato é que em ambos os casos aquele ou aquela que é alvo da censura e zombaria sofre. (CASTRO, 2018, p. 76).

A mesma autora destaca que, em uma sociedade democrática, e que tenha como objetivo a diminuição das desigualdades, a educação possui a tarefa não apenas de desestruturar os "paradigmas de identidades femininas subalternizadas ideologicamente pelo machismo, mas também os modelos de identidades masculinas tóxicas, frutos do mesmo machismo" (CASTRO, 2018, p. 77). Portanto, consideramos fundamentais que igualdade de gênero e o empoderamento feminino sejam problematizados em sala de aula, entretanto, entendemos que questões que se referem a "masculinidade tóxica" também devem ser discutidas no contexto escolar.

Para finalizar a proposta, a professora passou o filme de animação O sonho impossível?[62], o qual foi proposto pelas pesquisadoras no momento da formação, a fim de problematizar as questões dos papeis sociais do homem e da mulher na sociedade. Beti destacou que as crianças gostaram do filme e que apontaram que as atividades que a mulher fazia em casa, demonstradas no vídeo, poderiam ser divididas pelo marido e pelos filhos, não apenas ser realizada pela menina. A professora destacou:

> *Os **estudantes gostaram muito do filme** e não demorou muito para perceberem o que acontecia na história. Durante a discussão, após o filme, **apontaram todas as atividades que a mulher fazia e que poderiam ser divididas com o marido e com os dois filhos (com a menina e com o menino) e não somente com a menina.** Eles entenderam que o marido não deve "**ajudar" em casa e sim dividir as tarefas**, afinal a casa e os filhos são*

[62] O vídeo retrata uma situação bem familiar para muitos, que é a mulher casada assumindo a responsabilidade de cuidar da casa e dos filhos praticamente sozinha mesmo trabalhando fora. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkmlM. Acesso em: 31 ago. 2020.

> *do casal e não cabe à mulher dar conta de todos os afazeres sozinha. Muitos **relataram que em casa** percebem que o pai faz bastante coisa e outros disseram que o pai não faz o que poderia fazer. (Registro - Professora Beti).*

A partir do registro da professora, novamente é percebido que o vídeo, apresentado por ela, despertou nas crianças um "olhar" mais atento para as relações estabelecidas no interior de suas casas, nas relações estabelecidas com os membros da família e como essas poderão contribuir para reproduzir as relações de poder presentes na sociedade (BOURDIEU, 2019). Para Castro (2018), a função da escola é enorme a cumprir, a fim de desnaturalizar a "divisão sexual do trabalho e as expectativas em torno do que é tipicamente feminino ou tipicamente masculino" e que isso deve ser iniciado desde a etapa da educação infantil. (CASTRO, 2018, p. 82). A importância da escola, enquanto espaço para desenvolver essa temática, foi apontado no registro da professora, que também pontuou que é um desafio falar sobre isso em sala de aula, conforme a seguir:

> ***Abordar e trabalhar na escola**, no **contexto atual** do país, o tema igualdade de gênero e empoderamento feminino **é um desafio**, mas que precisa ser falado para que **entendam o real objetivo desse assunto, que é a valorização da mulher e seu empoderamento na vida e na sociedade**, é necessário enfraquecer o preconceito e o machismo que estão ainda muito presentes na vida das pessoas. (Registro - Professora Beti).*

A professora Beti destaca que essa temática é um desafio, já que no contexto social existe um movimento contrário para discutir essas temáticas sociais, como, por exemplo, o "Movimento Escola sem Partido", fazendo referência à ideologia de gênero. Esse movimento convoca as famílias a se contraporem a essa ideologia, "na necessidade de defender a criança e a família de um perigo iminente, comandado por um inimigo furtivo e poderoso, cujo objetivo é subverter os papeis sociais associados a cada sexo e produzir confusão mental na sociedade" (MOREIRA; CÉSAR, 2019, p. 8), e isso, com certeza, afeta as práticas realizadas por muitos/as professores/as em sala de aula, criando um clima de medo e insegurança.

A partir das análises realizadas com base nos registros da professora, foi possível identificar sua articulação com o conteúdo Sistema Reprodutor, do componente curricular Ciências Naturais, atingindo o objetivo da proposta inicial da atividade do curso. As atividades propostas pela docente contribuíram para desenvolver questões importantes relacionadas ao papel da mulher na sociedade. Por meio do conteúdo, foi possível identificar a sua relevância para que as crianças

pudessem desenvolver uma visão mais crítica sobre situações de machismo ainda muito presentes no contexto social. É importante destacar o envolvimento da professora, tanto na organização das propostas quanto em suas análises após a execução das mesmas, ou seja, nos registros realizados. Destaca-se que as crianças participaram ativamente do processo de realização das propostas, expondo suas ideias sobre a temática, se posicionando diante das discussões e, sobretudo, sendo ouvidas pela docente, que deu ênfase às experiências pessoais dos/as estudantes, percebendo, dessa forma, a "conexão da experiência acadêmica com a experiência prévia" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 276). Entendemos que essa atitude de "escutar" as crianças e acolhê-las advém de suas experiências escolares, pois, em seu contexto escolar, ela conviveu com professores/as mais rígidos, o que gerava medo, e, por isso, calava-se e não se expressava, como no excerto a seguir:

> *"Na verdade, eu sempre fui muito quietinha, muito reservada,* ***eu tinha medo*** *até de falar na aula, porque eram* ***professores mais rígidos*** *... então não tinha muita liberdade de* ***conversar em sala de aula e nem de me expressar*** *[...]." (Entrevista – professora Beti).*

Para a docente, essa rigidez dos professores/as foi algo negativo, e evidencia-se que, como docente, ela realiza um movimento contrário, já que possibilita que seus/as alunos/a se expressem e tenham a liberdade de conversar. Portanto, ela não repetiu as ações, mas, sim, reestruturou suas disposições iniciais decorrentes de sua trajetória enquanto estudante, afetando de forma positiva sua prática pedagógica. Além dessas questões pontuadas, observou-se que as discussões do curso contribuíram para que ela organizasse suas atividades e delineasse sua prática.

Também avaliamos que suas práticas tiveram como eixos estruturantes: "*Reconhecer-se como cidadão (ã) de direitos e respeitar os direitos do outro*", "*Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças" e "Planejar e desenvolver práticas inclusivas"*, pois abordou o preconceito e a discriminação, dando destaque ao papel da mulher na sociedade.

7.3.2.3 Conhecimentos e prática: professora Maria

A professora Maria organizou seu planejamento para a turma do quinto ano, e trabalhou a questão das diferenças e desigualdades, para isso, realizou uma chuva

de ideias a partir da questão central: Diferenças e desigualdades entre meninos e meninas. Também fez relação com o conteúdo “hormônios” devido ao sistema reprodutor. Em seu registro referente à atividade realizada, Maria pontou que, a partir do conteúdo sistema reprodutor ser do terceiro trimestre, ela utilizou esses conteúdos para conversar com as crianças sobre as diferenças sociais e culturais entre homens e mulheres. Para iniciar as discussões sobre as diferenças, a professora relatou que iniciou a discussão mediante as diferenças entre os hormônios, já que ela já havia trabalhado sobre puberdade.

A professora destacou que não planejou o registro das atividades pelos estudantes, porque o encaminhamento ficou mais restrito às discussões sobre a temática, conforme trecho de seu registro:

> ***“Infelizmente, não tive condições de organizar e nem propor uma atividade de registro,*** *tanto esta atividade quanto a que se segue, por conta de* ***adaptações pessoais ao ofício de professora*** *(ingressei no mesmo ano deste curso), acumuladas às dinâmicas de uma escola grande e com falta de professores que eu estava trabalhando.” (Seminário – Professora Maria).*

No discurso da professora, evidencia-se sua dificuldade em organizar a prática de ensino devido sua falta de experiência profissional. Essa dificuldade também foi apontada durante a análise das categorias “Ciências naturais e as experiências pessoais” e “Formação inicial e formação continuada relacionada ao ensino de Ciências, Direitos Humanos e Cidadania”. A professora deixa explícito, em seus discursos, a dificuldade que possui em organizar as propostas em sala de aula, devido à falta do “saber prático profissional operativo”, que de acordo com Gimeno Sacristán, é “composto por um repertório de tarefas que o professor sabe pôr em marcha em determinadas condições e para certos fins” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 254). Nesse sentido, as atividades da professora basearam-se mais no diálogo, tendo como ênfase a diferença e a desigualdade, que consideramos dois conceitos importantes quando se discute sobre Direitos Humanos.

No discurso da professora, durante o seminário, ela explicou que começou um debate sobre os conceitos apontados acima, como no excerto a seguir:

> *“[...] daí focando* ***mais o sistema reprodutor****, porque é o que mais chama a atenção deles, o que mais eles têm de vivência e curiosidade [...] as glândulas, por exemplo, está de dentro de todo mundo, mas eles né, não tem essa coisa palpável ainda [...] então o sistema reprodutor [...] e eu* ***comecei com um debate*** *que falava das* ***diferenças e desigualdades em um âmbito mais geral****, mais social. Não focado nas questões das mulheres [....] Então*

> *perguntando: Se existem diferenças [...] obviamente que sim né, mas **trazendo a elaboração deles** sobre o que eles compreendem sobre diferença entre as pessoas [...] então como existem as diferenças [...].” (Seminário – Professora Maria).*

Para problematizar essas questões sobre a diferença e as desigualdades, ela utilizou duas crianças para que fossem à frente da sala de aula para observar as diferenças entre uma criança e outra, conforme trecho:

> *“E **daí a cor do cabelo, a altura, a cor da pele, óculos**, falaram [...] é [...] **pulseirinha [**...] e várias outras coisas assim [...] **estética**. E daí a menina que eu chamei em uma das turmas, porque essa atividade eu fiz em mais de uma turma, ela estava com um **crucifixo [**...] e aí eu já **gosto de uma provocação** eu já perguntei: e o que tem nesse crucifixo? O que ele lembra? E eles falaram que era a religião dela. E a religião dela é a mesma da dele? E eles responderam que não. Porque eu acho que ela era católica e ele era evangélico. Então falei outra diferença, né? **É uma diferença para além da estética, para além do físico** [...]”. (Seminário – Professora Maria)*

A partir dessas colocações, a professora pontuou para as crianças o seguinte:

> ***“Então de que forma que as diferenças nas pessoas tornam elas desiguais?** Como fica **marcada a desigualdade** na vida da pessoa através de uma diferença dela. Então perguntei da cor da pele, como a diferença da cor da pele cria uma desigualdade [...] E aí nisso eu fui [...] para o sistema reprodutor no caso as diferenças entre homens e mulheres, né?”. (Seminário – professora Maria).*

A professora apresentou às crianças dois conceitos importantes quando se discute Educação em Direitos Humanos, que são a diferença e a desigualdade.

Em relação às diferenças culturais, Candau (2011) explica que:

> As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. (CANDAU, 2011, p. 241).

A autora destaca que essas diferenças fazem parte do cotidiano escolar e que, muitas vezes, a escola as ignora, priorizando o comum, o homogêneo, sendo que essas diferenças acabam se tornado “problemas” no interior da escola. Observamos que essas discussões realizadas pela professora estão voltadas para o eixo defendido nesse trabalho, denominado “Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças”, pois, de acordo com Moreira e Candau (2007 e Candau (2013), é

importante o reconhecimento das diferenças em relação ao gênero, à condição social, à física, etc. Candau (2011) destaca que as diferenças são entendidas como realidades sócio históricas e que estão num processo contínuo de construção-desconstrução-construção, em um movimento dinâmico que se configura nas relações sociais e está carregado de poder, também destaca que:

> São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objetos de preconceito e discriminação. (CANDAU, 2011, p. 246).

Percebe-se, a partir da fala da professora, o entendimento da mesma em relação a esses conceitos, o que possivelmente advém de suas experiências relacionadas aos seus estudos acadêmicos voltados para os movimentos sociais, como discutido anteriormente. Consideramos que a prática da professora se demonstra articulada e coerente com seu propósito sobre desenvolver reflexões sobre os conceitos apresentados por ela, no entanto, não demostra repertório de tarefas que possam contribuir para novos processos de aprendizagens (GIMENO SACRISTÁN, 2017), que poderiam ser mobilizados pelo desenvolvimento de diversificadas atividades, como resolver situações problemas, leitura e interpretação de textos, produção de desenhos, etc., demonstrando, em seu planejamento, um repertório limitado de tarefas planejadas.

A professora, a partir desses conceitos, iniciou a discussão sobre as diferenças entre homens e mulheres, e para realizar essas propostas, ela fez uma chuva de ideias sobre as diferenças entre meninos e meninas e as escreveu na lousa:

> *"E daí eu fiz no quadro mesmo. E daí* ***perguntando as diferenças entre meninos e meninas****, basicamente o que a gente fez* aqui (referindo-se ao curso de formação continuada)*. Então as meninas e cabelo longo e os meninos cabelo curto... E daí eu puxei a questão dos hormônios como que as meninas produzem hormônios pelas glândulas, pelos ovários... e como os meninos produzem a testosterona pelos testículos [...], mas, eu falei que a mulher produz em pequena quantidade o hormônio feminino,* ***inclusive eu tinha aprendido isso nas minhas aulas de ensino médio [****...] e daí eu falei será que isso é verdade mesmo? E daí eu conversei com a professora X para confirmar de fato [...]." (Seminário- professora Maria).*

Na fala da professora Maria, fica evidente que ela buscou conhecimentos adquiridos no curso, no sentido de realizar uma estratégia que possibilitasse às crianças falarem sobre suas impressões sobre as diferenças entre homens e

mulheres, para que ela pudesse ter esses conhecimentos no momento das discussões sobre as diferenças. Também foi possível identificar que buscou conhecimentos adquiridos no processo de escolarização, quando ela cita sobre o ensino médio, ou seja, experiência enquanto estudante. Na fala da professora, identifica-se uma falta de conhecimentos voltado à temática, dando origens às dúvidas, e, para isso, perguntou a uma professora que é responsável pelo componente curricular Ciências Naturais na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, e que trabalha com formações continuadas para os professores dessa rede educacional. Nesse sentido, percebe-se que a professora, enquanto iniciante, ainda possui a dificuldade de estruturar sua prática e organizar os conteúdos (conhecimentos) de Ciências Naturais. Por isso, ela mobiliza conhecimentos adquiridos no processo de socialização escolar, bem como a partir de profissionais experientes da área para lhe dar o apoio e a segurança necessária para a realização da prática, se constituindo, dessa forma, como professora.

No registro da professora, ela relatou algumas impressões que havia tido ao desenvolver a temática em sala de aula, sendo que uma delas corresponde à participação dos/as estudantes. Com base em sua percepção, ela afirmou que os meninos participaram mais que as meninas e destacou: "*Um dado importante observado foi que os* ***meninos participaram muito mais do que as meninas****, o que, a meu ver, pode estar muito ligado ao silenciamento das meninas quando o tema é sexualidade" (Registro - Professora Maria).*

Na fala da professora, evidencia-se a questão da dominação masculina (BOURDIEU, 2019) presente na sociedade, a qual influencia as atitudes e formas de se comportar das mulheres. A visão da professora, em decorrência de sua trajetória acadêmica voltada para os grupos sociais, muitas vezes, oprimidos no contexto social, e pelo seu envolvimento com questões do feminismo, pode ser percebida no trecho de seu discurso:

> *"Então tem a ver com essas trocas, acredito assim, e com essa vivência[...] principalmente* ***a gente enquanto mulher****,* ***enquanto militante****, articulando coisas* ***com o feminismo*** *[...]." (Grupo focal – Professora Maria).*

Além disso, pelo fato de ser silenciada quando criança e adolescente por causa da presença do pai, o qual em seu discurso destacado na categoria "Vivências relacionadas à preconceitos", demonstrou-se machista.

A professora ressaltou que iniciou o assunto falando primeiro sobre as diferenças que se tornam desigualdades na sociedade, até discutir sobre diferenças e desigualdades, especificamente, entre meninos e meninas, e ainda destacou*:*

> *O auge da aula foi quando eu aproveitei um assunto sobre que tipo de roupa é "de mulher", e eu sugestionei que uma mulher não deixa de ser mulher por usar uma roupa diferente da convencional, das roupas comuns de mulheres. E perguntei: "Então, quando uma mulher deixa de ser mulher?" E o aluno respondeu: "A mulher vai deixar de ser mulher quando ela quiser. (Registro - Professora Maria).*

No seminário, Maria pontuou que ela registrou essa frase no quadro e que falou aos/as estudantes que iria voltar a discuti-la, todavia não o fez. Durante o seminário, a professora destacou que sentiu dificuldade em desenvolver essa temática por parte da resistência de uma parcela das crianças devido o fator religião, conforme trecho a seguir:

> *"Eu* ***senti bastante dificuldade principalmente porque eu senti uma resistência muito grande por parte das crianças****, principalmente no que elas trazem de* ***repertório religioso****, assim [...] sabe? Que é bem forte [...] então eu fui tateando assim [...]* ***eu não sei até os limites****. Até pela falta de experiência e apoio pedagógico que eu não tenho [...]." (Seminário – Professora Maria).*

Nota-se, na fala da professora, a dificuldade que tem em organizar as propostas para que sejam coerentes com a faixa etária das crianças e que também considere os conhecimentos adquiridos pelas mesmas em seu processo de socialização, inclusive as questões religiosas, que influenciarão as formas delas considerarem a temática gênero, sexo e sexualidade. A questão da religião foi algo pontuado pela docente na categoria "Compreensões sobre direitos humanos", já que destacou que frequentou durante sua infância e adolescência uma determinada religião e que isso a influenciou a não ter uma visão mais ampla sobre os aspectos sociais. Nesse sentido, entendemos que a religião pode ser considerada como um sistema simbólico que inculca formas de pensar, de perceber e agir no contexto social (BOURDIEU, 2007), influenciando as práticas dos agentes. Assim, essa experiência a faz repensar o modo de desenvolver a temática sobre as diferenças entre os gêneros em sala de aula, criando muitas vezes barreiras para sua prática pedagógica.

Nos discursos da professora, evidenciam-se algumas questões que influenciam sua prática, como sua trajetória acadêmica e os conhecimentos adquiridos

por ela, o que também contribuiu para repensar questões mais amplas da sociedade, diferenciando dos princípios religiosos adquiridos durante a infância e a adolescência e a dificuldade apresentada na organização da prática de ensino em decorrência da falta do saber fazer profissional. O que observamos é que essa proposta desenvolvida pela professora se demonstrou mais organizada do que a primeira sobre as relações étnico-raciais, e que alguns conhecimentos discutidos no curso foram utilizados no desenvolvimento de sua aula, como, por exemplo, as discussões entre a igualdade de gênero, dando ênfase à diferença e desigualdade, além da estratégia referente à chuva de ideias, que foi uma dinâmica realizada no curso com as professoras, e adaptada pela docente.

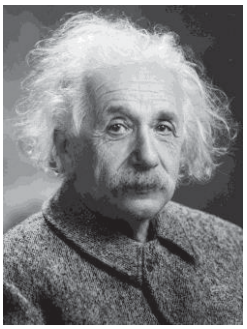
7.3.2.4 Conhecimentos e práticas: Professora Sheila

A professora Sheila organizou suas atividades para desenvolvê-las na turma do quinto ano do ensino fundamental, articulando a temática “Mulheres na Ciência” com os conteúdos desenvolvidos no segundo semestre, os quais foram: Relação entre os sistemas de coordenação, nervoso e endócrino; Higiene dos órgãos genitais; Reprodução humana, Saúde sexual e reprodutiva. De acordo com seu planejamento, os objetivos para esse semestre foram: relacionar a coordenação do corpo humano com os sistemas nervoso e endócrino; compreender que os hormônios atuam no amadurecimento sexual e nas mudanças que ocorrem no corpo e no comportamento durante a puberdade; compreender como ocorre o processo de reprodução humana; compreender o papel da mulher na dinâmica social e política do mundo globalizado.

Para realizar e desenvolver a temática sobre o papel da mulher na ciência, Sheila usou duas aulas, e para iniciar as discussões sobre a temática central, a mesma projetou a imagem de dois cientistas para as crianças visualizarem, conforme Figura 25.

Figura 25 – Imagens de cientistas apresentadas aos/as estudantes

Você conhece este homem?



E esta mulher ?



FONTE: Arquivo pessoal da professora Sheila (2019).

Após a apresentação das imagens, as crianças puderam participar comentando sobre elas, e depois a professora leu a história de Mae C. Jemison (astronauta e médica), do livro “Histórias de ninar para garotas rebeldes” (2016) de Elena Favilini e Francesca Cavallo. Feita a leitura a professora, explicou às crianças que iria trabalhar o tema mulheres na ciência e refletir sobre as desigualdades entre gêneros, conforme trecho retirado do plano de aula:

> *Após a leitura explicar que iremos trabalhar com o tema mulheres na ciência e refletirmos sobre a desigualdade entre os gêneros, as situações em que pessoas sofrem preconceitos e discriminação por serem do gênero feminino e, que se faz necessário dialogar sobre esse assunto para que haja mudança de comportamentos e* ***respeito entre homens e mulheres.*** *(Planejamento - Professora Sheila).*

A fala da professora vai ao encontro da questão pontuada sobre suas compreensões em relação aos Direitos Humanos, pois, para ela, é necessário desenvolver a ideia de respeito, discutindo questões como diferença e igualdade, questão discutida na categoria “Compreensões sobre direitos humanos”. Além disso, é importante que as discussões sobre esses dois conceitos sejam apresentadas para as crianças fazendo relações com questões reais da sociedade, e consideramos que discutir sobre a mulher na ciência é uma temática importante para a ampliar a visão dos/as estudantes sobre o papel da mulher no contexto social, indo ao encontro dos *eixos “Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças” e “Reconhecer-se como cidadão de direitos e respeitar os direitos do outro*”.

Silva e Ribeiro (2014) pontuam que:

> O feminismo contemporâneo contribuiu para transformar a posição das mulheres na ciência, pois, nas últimas décadas, testemunhamos avanços significativos no que diz respeito à inserção e à participação das mulheres no campo científico. Atualmente, é possível perceber o número expressivo de mulheres em muitas universidades e instituições de pesquisa. Contudo, verifica-se que essa participação vem ocorrendo de modo dicotimizado, uma vez que as mulheres tendem a se concentrar em determinadas áreas, tais como: Psicologia, Linguística, Nutrição, Serviço Social, Fonoaudiologia, Economia Doméstica e Enfermagem [...]. (SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 450).

Assim, consideramos que as discussões e reflexões acerca da participação da mulher na ciência são fundamentais na educação básica (CAVALLI; MEGLHIORATTI, 2018). Logo, para que a "mulher tenha visibilidade, deve-se abordar seu papel ao longo das construções científicas e sua presença na ciência atual" (CAVALLI; MEGLHIORATTI, 2018, p. 88). As mesmas autoras explicam que a visão do cientista ainda carrega muitos estereótipos, sendo esses reforçados pela mídia, pela família e também pela escola. Além disso, citam alguns estereótipos que são relacionados aos cientistas, os quais são: usar óculos e jaleco branco, trabalhar em um laboratório, possuir cabelos malcuidados por causa do trabalho exaustivo, etc. Em uma pesquisa realizada pelas autoras com quinze alunos e alunas do oitavo ano do ensino fundamental, no município de Cascavel- PR, em uma escola particular, foi solicitado aos mesmos/as que desenhassem uma pessoa cientista. A partir desses dados, as pesquisadoras identificaram que treze desenhos dos quinze analisados, representavam o cientista com o gênero masculino, evidenciando que "o estereótipo masculino de cientista ainda está fortemente enraizado nas mentes dos alunos e das alunas [...]" (CAVALLI; MEGLHIORATTI, 2018, p. 90). Portanto, desconstruir essas visões relacionadas à divisão sexual do trabalho (BOURDIEU, 2019) faz-se necessário no contexto escolar.

Para contextualizar sobre o papel da mulher na ciência, Sheila realizou a leitura do texto conforme Quadro 19.

Quadro 19 – Texto apresentado pela professora aos/as estudantes.

Em toda a história da humanidade, o papel da mulher foi primordial. Na área da Ciências é muito expressivo as contribuições realizadas por mulheres e eles se manifestam nas mais diversas áreas do conhecimento como na medicina, farmacologia, agronomia, astrologia, geologia, física, química e na tecnologia, etc. Entretanto, mesmo nos dias atuais elas não são valorizadas. Vamos conhecer grandes mulheres que contribuíram para a evolução e transformação da sociedade. http://www.microbiologia.ufrj.br/portal/index.php/pt/destaques/novidades-sobre-a-micro/429-

FONTE: Registros da Professora Sheilla.

Após essas atividades, a professora realizou a organização dos conteúdos de Ciências Naturais a partir da proposta do ensino híbrido. Essa proposta consistiu em dividir os/as estudantes em grupos, os quais revezavam nas estações com tarefas distintas, sendo uma delas online, não necessitando do acompanhamento direto da professora. A intenção da professora, de acordo com seu plano de aula, foi *"realizar com as turmas uma* ***mistura de atividades*** *trazendo aos estudantes* ***variadas situações de aprendizagem significativas*** *num tempo previsto" (Planejamento - Professora Sheila).* A Rotação por Estações consiste em diferentes atividades propostas durante uma aula e organizadas em grupos no mesmo espaço físico, sendo uma dela virtual (OLIVEIRA, 2019).

De acordo com as explicações da professora, no seminário, foram organizadas quatro estações para o desdobramento dos conteúdos de Ciências Naturais, fazendo relação com uma cientista mulher, sendo que a **Estação 1** tratou sobre Rosalyn Yalow – Hormônios (Quadro 20).

Quadro 20 – Texto sobre Roslyn Yalow



Rosalyn Yalow, uma admiradora de Marie Curie, entrou na Universidade de Illinois, EUA, em 1941, sendo a única mulher entre 400 homens - conquista que ela atribuiu ao fato de muitos homens terem saído para lutar na Segunda Guerra Mundial. Sendo assim, teve de superar a discriminação da época para seguir sua paixão: a ciência. Após tirar nota A- em um curso prático da pós-graduação de física nuclear, ouviu do diretor que isso "confirma que mulheres não servem para trabalhar em laboratório". Sem se deixar abater, desenvolveu ao longo de sua carreira o **Radioimunoensaio**, método que consegue detectar baixíssimas quantidades de **hormônios no sangue** pelo uso de radioisótopos, o que lhe rendeu o Prêmio Nobel de Medicina em 1977.

http://www.microbiologia.ufrj.br/portal/index.php/pt/destaques/novidades-sobre-a-micro/429-

FONTE: Registros da Professora Sheilla.

Após a leitura do texto sobre a cientista Rosalyn Yalow, os/as estudantes realizaram a leitura do texto do Quadro 21.

Quadro 21 – Texto sobre Sistema Endócrino

O Sistema Endócrino é formado por glândulas e tecidos responsáveis por liberar substâncias conhecidas como hormônios. Os hormônios são lançados diretamente na corrente sanguínea e atuam em partes específicas do corpo. Nesses locais, os hormônios interagem com o tecido ou órgão, desencadeando uma resposta específica. *Os hormônios produzidos pelo sistema endócrino são extremamente importantes para o organismo. Existem hormônios relacionados, por exemplo, com o crescimento do corpo, desenvolvimento sexual, controle de açúcar no sangue, entre outras funções.* https://escolakids.uol.com.br/ciencias/sistema-endocrino.htm

FONTE: Arquivo pessoal da Professora Sheilla (2019).

Na sequência, a professora pediu para os alunos colarem as imagens às explicações sobre as principais glândulas do sistema endócrino e as principais substâncias por elas produzidas, conforme Quadro 22.

Quadro 22 – Atividade proposta pela professora aos/as estudantes

	Hipotálamo: produz dois importantes hormônios que são posteriormente estocados na hipófise: a ocitocina e o hormônio antidiurético (ADH). A ocitocina relaciona-se com a contração do útero no momento do parto, e o ADH está relacionado com a reabsorção de água nos rins.
	Hipófise: Nessa glândula, são produzidos seis hormônios, dos quais se destacam o hormônio do crescimento e a prolactina. O hormônio do crescimento é responsável pelo crescimento do corpo, e a prolactina está relacionada com a produção de leite pelas glândulas mamárias.
	Tireoide: Produz a tiroxina (T_4) e a tri-iodotironina (T_3), dois hormônios relacionados com o metabolismo. A tireoide também produz calcitonina, que promove a deposição de cálcio nos ossos.
	Paratireoide: Produz o paratormônio, um hormônio que faz com que os níveis de cálcio se elevem no sangue.

	Suprarrenais: Um dos principais hormônios produzidos pela suprarrenal é a adrenalina, que está relacionada com situações de fortes emoções. Uma das ações desse hormônio é o aceleramento dos batimentos cardíacos.
	Pâncreas: é uma glândula mista que produz dois hormônios importantes (a insulina e o glucagon) e também o suco pancreático, o qual não contém hormônios. A insulina e o glucagon controlam a quantidade de açúcar no sangue.
	Testículo: Produz testosterona, hormônio que está ligado aos caracteres sexuais secundários masculinos.
	Ovário: Produz estrógeno e progesterona, hormônios relacionados com os caracteres sexuais secundários femininos.
 Testículo  Supra-renal  Tireóide e paratireóides ( Ovário  Hipófise  Pâncreas  Hipotálamo  Testículos	

FONTE: Arquivo pessoal da professora Sheila - Registros (2019).

A **Estação 2** tratou da cientista Getrude Elion, conforme Quadro 23:

Quadro 23 – Texto sobre Gertrude Elion



Outra grande mulher que revolucionou a medicina foi Gertrude Elion. Trabalhando inicialmente com química orgânica, acabou se envolvendo com a microbiologia e a bioquímica dos compostos que sintetizava. Após ser rejeitada em 15 programas de pós-graduação pelo fato de ser mulher, aceitou ser assistente de laboratório mesmo sem remuneração, até conseguir se associar, anos depois, ao grande grupo farmacêutico Burroughs-Wellcome. Nos anos 50, ela participou do desenvolvimento de um método esquemático para produção de fármacos, o que a permitiu produzir drogas contra leucemia, gota, rejeição ao transplante e infecção por herpes vírus, como o aciclovir, primeira escolha na terapia até hoje por ser um medicamento seguro e eficiente. Foi

FONTE: Arquivo pessoal da professora Sheila (2019).

A proposta foi compreender sobre o contágio do herpes, a partir de uma pesquisa que deveriam realizar usando os notebooks. Depois as crianças deveriam produzir um folheto explicativo sobre a doença informando o conceito, os sintomas e o tratamento.

A **Estação 3** tinha como objetivo apresentar a cientista Barré-Sinoussi (Quadro 24)

Quadro 24 – Texto sobre Françoise Barré-Sinoussi - HIV



A virologista francesa Françoise Barré-Sinoussi recebeu o Nobel de Medicina de 2008 pela descoberta do vírus da imunodeficiência humana, o HIV, com seu mentor Luc Montagnier, feita em 1983. Nessa época estava ocorrendo a grande epidemia de AIDS, portanto conhecer o agente infeccioso foi de extrema importância para possibilitar um avanço no desenvolvimento de métodos terapêuticos para o combate à doença. Ainda na graduação, Françoise se interessou pelo mundo científico e procurou por estágio em muitos laboratórios, o que, segundo ela, foi difícil por ser uma mulher muito nova. Após meses de rejeição, finalmente foi admitida em um dos maiores centros de pesquisa do mundo, o Instituto

FONTE: Arquivo pessoal da professora Sheila (2019).

As crianças deveriam observar o cartaz abaixo e pesquisarem sobre o significado a sigla DST e, posteriormente, responderem a um Quiz sobre as DST's usando o kit robótica:

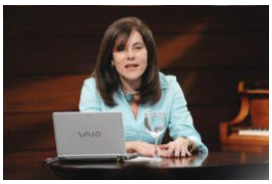
Figura 26– Imagem apresentada às crianças



FONTE: Arquivo pessoal da professora Sheila (2019).

A **Estação 4** tratou da cientista brasileira Mayana Zatz, conforme Quadro 25:

Quadro 25 - Texto sobre Mayana Zatz - Genética



Esta geneticista brasileira, nascida em 1947, é vista na comunidade científica como um dos maiores nomes no estudo de doenças neuromusculares e como uma autoridade nas pesquisas com células-tronco. A cientista, que hoje trabalha no Centro de Estudos do Genoma Humano da Universidade de São Paulo (USP), desenvolveu uma importante técnica que ajuda na compreensão dos mecanismos causadores de doenças genéticas.

https://inscricaoucb.catolica.edu.br/blog/mulheres-cientistas-transformaram-mundo

FONTE: Arquivo pessoal da professora Sheila (2019).

A proposta era de que as crianças construíssem um mapa conceitual, a partir das ideias encontradas no folder explicativo (Figuras 27 a 30), sobre como funciona o material genético, o qual deveria ser acessado no site: http://www.genoma.ib.usp.br/sites/default/files/3genoma_folder_material_genetico_web.pdf.

Figura 27 – Foto do grupo de pesquisa sobre Herpes



FONTE: Acervo pessoal da professora Sheila (2019)

Figura 28 – Foto do grupo de pesquisa sobre Glândulas endócrinas



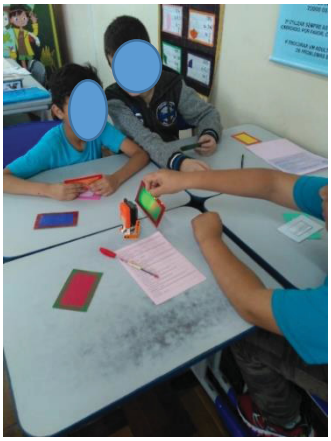
FONTE: Acervo pessoal da professora Sheila (2019)

Figura 29 - Foto do grupo de pesquisa sobre Genética



FONTE: Acervo pessoal da professora Sheila (2019).

Figura 30 - Foto do grupo de pesquisa sobre DST (robótica)

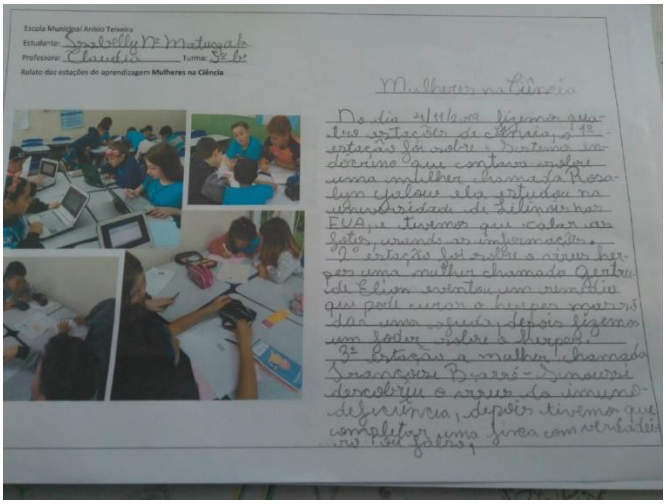


FONTE: Acervo pessoal da professora Sheila (2019).

A última atividade proposta para as crianças, e que contou como avaliação de todo o processo de produção dos estudantes, foi a elaboração de um texto escrito que os/as estudantes tiveram que realizar sobre as estações vivenciadas nas aulas de Ciências (Figura 31), conforme relato da professora no seminário:

> *"[...] mas é um documento, um registro do que eles produziram nas aulas e viram [...] então em vez de **eu fazer uma avaliação convencional**, eles fazem o **relato do que aprenderam [**...]." (Seminário – Professora Sheila).*

Figura 31 – Imagem da atividade de avaliação



FONTE: Acervo pessoal da professora Sheila (2019).

A partir das atividades organizadas pela professora, foi possível identificar a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, dando ênfase ao papel, que na concepção da professora ela precisa exercer, que é de "mediadora da aprendizagem", o que fica evidente na fala da docente: "*[...] gosto de aprender, buscar coisa novas [...] ser* ***mediadora da aprendizagem"*** *(Sheila).*

Com base nas tarefas organizadas pela docente, identificamos que, nessa concepção, está implícita uma visão construtivista em relação à aquisição do conhecimento, com ênfase no/a aluno/a, enquanto sujeito ativo e não passivo, indo de encontro às concepções epistemológicas empirista e apriorista[63] (BECKER, 1993). Considera-se que o pensamento operativo da prática é formado "por conjuntos de pressupostos, ideias, crenças, certamente assimétricos e inconscientes" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 263) e que está em estreita relação com as tarefas que o/a professor/a planeja e realiza. Logo, as tarefas são mediadoras da aprendizagem dos/as estudantes e são elementos estruturados da prática e da profissionalização docente e, além disso, são consideradas como o "veículo entre os pressupostos teóricos e a ação, não apenas no sentido teoria-prática, com também no sentido inverso, da prática para a teoria" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 263). Também é possível verificar a coerência das atividades propostas pela docente com o processo de avaliação realizado, pois as crianças elaboraram um texto relatando o que haviam

[63] O empirismo destaca que o conhecimento se dá por meio dos sentidos e o apriorismo defende que o conhecimento advém da bagagem hereditária (inata). "A postura apriorista opõe-se à empirista na medida em que relativiza a experiência, absolutizando o sujeito" (BECKER, 1993, p. 15).

aprendido durante as atividades realizadas na rotação de aprendizagem, o que foi um instrumento de avaliação. Essa proposta possibilitou que os estudantes também fizessem uma auto avaliação do que compreenderam sobre sua trajetória, durante as diferentes atividades propostas pela docente, entendendo que cada estudante possui um "estilo de aprendizagem" (OLIVEIRA, 2019, p. 37).

A ideia de mediação fica evidente nas atividades propostas sobre o formato de Estação, no qual as crianças realizam diferentes atividades concomitantemente, e depois ocorreu o rodízio das tarefas. Essa é uma metodologia que requer a mediação da professora, além da ação ativa dos/as estudantes no processo de aprendizagem. Nesse sentido, consideramos que "a prática em sala de aula conduzida pelo/a professor/a é o fator-chave para alcançar aulas mais participativas e consequentemente produtivas" (OLIVEIRA, 2019, p. 40). Também são fundamentais as diferentes tarefas desempenhadas pelas crianças, como: a pesquisa, a produção de textos, o uso da tecnologia, a realização de desenhos, a leitura de textos, etc. Logo, evidencia-se que a criança é protagonista de sua ação, além de ser proporcionada a ela a possibilidade de expressar os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento do conteúdo por meio de diversas linguagens.

No discurso da professora, no seminário, identificou-se que há apoio por parte da escola, em relação ao trabalho desenvolvido pelos/as professores/as, diferenciando da escola em que atua a professora Maria, que destacou sobre a falta de apoio em relação às propostas realizadas por ela. Já Sheila pontua que sua escola tem uma característica diferente da escola da professora iniciante, como no excerto a seguir:

> *"Então a **minha realidade é bem diferente da dela** (se referindo à Maria) [...] a **minha escola apoia bem [**...] a pedagoga que é do quinto, as professoras do quinto, também [...] é bem tranquilo." (Seminário – Professora Sheila).*

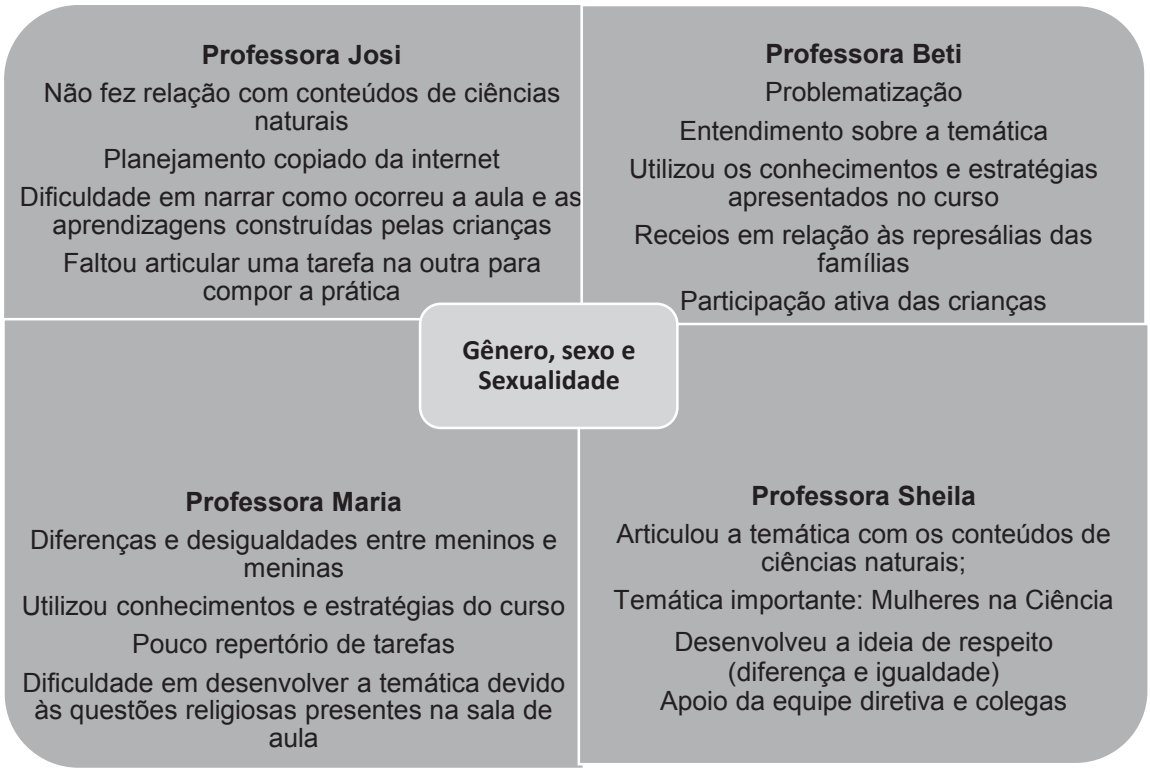
Nesse sentido, percebe-se que há o apoio, tanto por parte da pedagoga (gestão), quanto por parte das outras professoras, para que o trabalho pedagógico seja efetivado. Portanto, esse processo de socialização no interior da escola, a partir da troca de conhecimentos entre pares, e no compartilhamento de propostas pedagógicas, podem ser espaços para a socialização profissional dos/as docentes. Para Gimeno Sacristán (2017), "a socialização profissional dos docentes costuma ser o elemento formativo mais relevante na hora de adotá-los de um repertório de tarefas",

e continua explicando que “a formação inicial não costuma deter ou atender a estes níveis operativos, porque funciona como modelo implicitamente dedutivo, porque pressupõe que, de princípios muito diversos, o futuro professor saberá tirar proveito dessa experiência” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 265).

Desse modo, compreendemos que a profissionalização docente é “resultado particular para cada caso da dialética entre a contribuição individual e os condicionantes exteriores [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 243). Na realidade da professora Sheila, evidenciam-se questões importantes para que suas tarefas sejam efetivadas, como apoio das colegas de trabalho e da pedagoga e os recursos didáticos, como, por exemplo, computadores, espaço adequado, etc., são fatores que influenciam de forma positiva a prática realizada pela docente, diferenciando da professora Maria, que, além da falta do “saber fazer prático”, possui falta de apoio em sua realidade escolar, por parte da equipe gestora e também por parte dos seus/as colegas, identificando que “a força da organização escolar, das normas de seu funcionamento e dos hábitos de pensamento e conduta que gerou nos professores limita a escolha de tarefas possíveis” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 230).

A partir das análises foi possível sintetizar as informações na Figura 32:

Figura 32 - Síntese da categoria Gênero, Sexo e Sexualidade



FONTE: A autora (2021)

7.3.3 *Bullying*

O tema *bullying* foi desenvolvido pelas pesquisadoras no curso, nos dias 01 e 22 de outubro de 2019. No primeiro dia, as pesquisadoras discutiram sobre o conceito de *bullying,* a partir da a Lei nº 13.185/2015, que Institui o "Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) e classificação do *bullying*". De acordo com essa Lei, o *bullying* pode ser considerado como intimidação sistemática e consiste em:

> [...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015, p. 1).

A partir da explicação sobre o conceito de *bullying*, também foram apresentadas as variações e características desse fenômeno. Também nesse dia foi apresentado o vídeo: "Projeto define os oito tipos de *bullying* que devem ser evitados na escola" (2015), o qual apresenta de forma resumida e ilustrativa os diferentes tipos de *bullying*.

No dia 22 de outubro de 2019, o objetivo foi compreender o papel da escola no enfrentamento a esse fenômeno. Além disso, foram apresentadas algumas práticas que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula a partir dos conteúdos de Ciências Naturais. Nesse dia, as professoras assistiram ao vídeo *"Que papo é esse?*" (2016), que retrata a história de um menino que sofre *bullying* na escola, sendo que diante dessa situação a escola define algumas estratégias para enfrentar esse tipo de violência escolar. Outro vídeo apresentado pelas pesquisadoras foi "Boas práticas no combate ao bullying homofóbico na escola" (2014) fazendo uma relação com a temática Gênero, sexo e sexualidade. Depois dos vídeos, foram apresentados dois livros que podem ser utilizados para trabalhar as questões relacionadas ao *bullying* e aos sentimentos relacionados às pessoas que sofrem esse tipo de violência, os quais foram: "Ernesto" (FRANCO, 2016) e "Este é o lobo?" (RAMPAZO, 2016).

Após essa apresentação dos livros e de dinâmicas referentes à leitura realizada por uma das pesquisadoras, houve a explicação de uma atividade voltada aos conteúdos de Ciências Naturais que poderia ser realizada em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Ademais, solicitou-se às professoras para que

planejassem uma proposta sobre *bullying,* relacionando esse tema aos conteúdos de Ciências Naturais. Essa atividade foi realizada à distância, e o planejamento foi encaminhado para o e-mail das pesquisadoras na data pré-agendada. Os planos realizados pelas docentes foram sistematizados no Quadro 26.

Quadro 26 – Planejamentos e/ou registros - *Bullying*

PROFª	TURMA	BULLYING	CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS NATURAIS
Josi	3º ano	Conceito de *bullying* Diferentes tipos de *bullying* Sensibilização em relação aos sentimentos de quem sobre o *bullying*	Não apresentou a relação com os conteúdos de Ciências Naturais
Beti	5º ano	Conceito de *bullying* Sentimentos de quem sobre o *bullying*	Sistema reprodutor feminino e masculino (Mudanças físicas e psicológicas – puberdade)
Maria	5º ano	Conceito de *bullying*	Não fez relação com conteúdo de ciências
Sheila	5º ano	Conceito de *bullying* Causas e as consequência do *bullying*	Puberdade – Amadurecimento sexual e mudanças que ocorrem no corpo humano durante a puberdade

FONTE: a autora (2020).

7.3.3.1 Conhecimentos e práticas: Professora Josi

A professora Josi desenvolveu as atividades relacionadas ao tema *bullying* com a turma de terceiro ano, entretanto, não estabeleceu relações com os conteúdos de Ciências Naturais. De acordo com seu planejamento, o objetivo foi comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso às diferentes fontes, incluindo orais. A proposta foi realizar com as crianças um círculo e projetar nos slides frases relacionadas ao *bullying*, como mostra a Figura 33:

Figura 33 – Imagem apresentada para aos/as estudantes



FONTE: Arquivo pessoal da professora Josi (2019).

Essa dinâmica teria como intuito realizar uma sensibilização por parte das crianças. Após essa sensibilização, a professora havia descrito em seu planejamento que passaria para as crianças o vídeo “Projeto define os oito tipos de *bullying* que devem ser evitados na escola”, e que, após o vídeo, a professora seria a mediadora do debate sobre as impressões do que as crianças perceberam no vídeo e que contassem se haviam sofrido *bullying* ou se haviam feito *bullying* com alguém.

A professora, no seminário, apresentou outras atividades que haviam sido feitas por ela em sala de aula, algumas diferentes do planejamento inicial enviado por e-mail. Ela relatou que iniciou as discussões sobre a temática a partir do vídeo “Que papo é esse?”, o qual foi apresentado durante o curso de formação continuada, e que, a partir desse vídeo, as crianças foram questionadas sobre a temática apresentada (*bullying*), e se esse tipo de violência acontecia na escola, conforme trechos a seguir:

> *“[...] eu comecei com esse vídeo, e **daí eu questionei**: **Acontece isso?** E eles falaram: Acontece isso na escola professora, porque a gente já viu fulano [...]”. (Josi).*

Essa proposta, realizada pela docente, possibilitou que as crianças falassem sobre seus sentimentos e impressões sobre o tema, a partir do seu contexto social, contribuindo para que as mesmas manifestem sentimentos sobre situações vividas ou observadas. Essa questão se aproxima do eixo discutido na fundamentação teórica desse trabalho, qual seja, “*Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças sociais, culturais e econômicas”.* Entendemos que, nesta etapa de ensino, é importante que

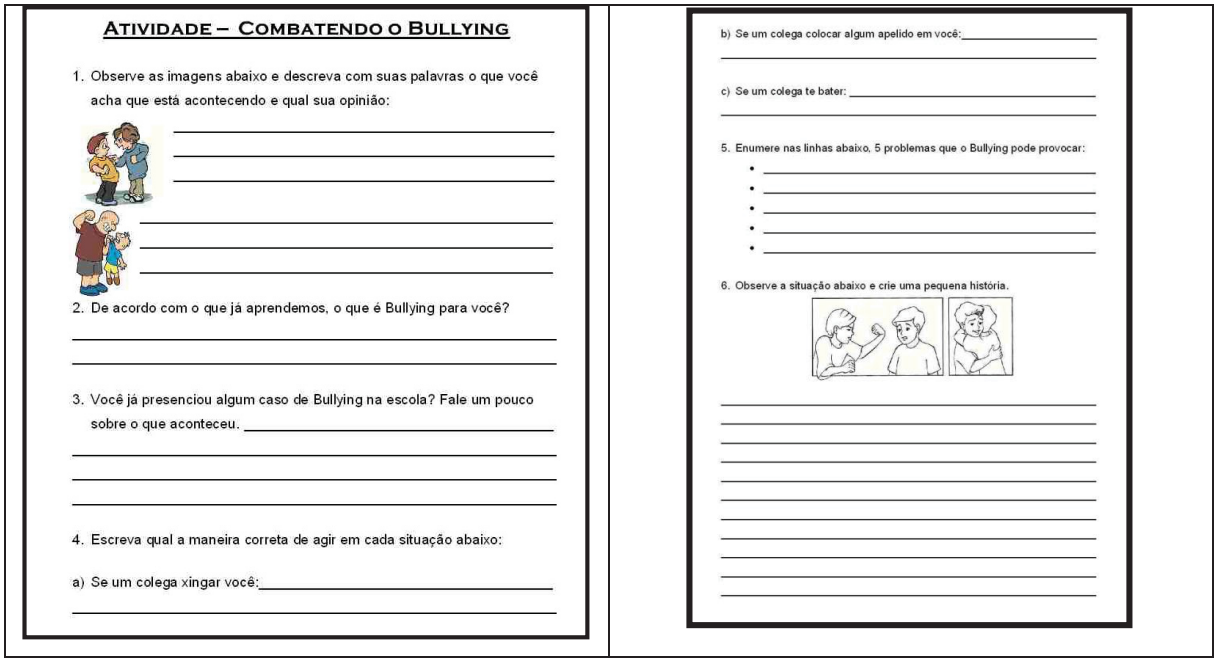
os/as docentes criem espaços para a sensibilização, no sentido de se colocar no lugar do outro, de perceber as diferenças que existem na sala de aula, desenvolvendo uma postura de respeito em relação ao “outro”. O que vai ao encontro da compreensão sobre Educação em Direitos Humanos destacada pela professora Josi, que acredita ser importante ter como princípio o respeito ao “outro”.

Outra questão discutida pela professora, de acordo com sua apresentação no seminário, foi sobre o cyberbullying. Josi destacou que as crianças não sabiam sobre esse conceito e que foi novidade para elas:

> *“E **pior eles também não sabiam que na internet também era crime**, que pode ser bullying, cyberbullying, né? E também não sabiam disso [...] e **expliquei** que como eles são menores os pais podem ser chamados para depor, para contar o que está acontecendo [...].” (Josi)*

Josi explicou que também apresentou o outro vídeo apresentado durante o curso, que trata dos diferentes tipos de *bullying*, qual seja, “Projeto define os oito tipos de *bullying* que devem ser evitados na escola”, que estava citado em seu planejamento. De acordo com a docente, foi apresentado o vídeo e depois as crianças conversaram sobre as diferentes variações desse fenômeno e as desenharam. Para finalizar as discussões, a professora entregou às crianças uma folha para sistematizar as ideias referentes às discussões sobre o *bullying*, conforme Figura 34.

Figura 34 – Imagem da atividade proposta pela docente



ATIVIDADE – COMBATENDO O BULLYING

1. Observe as imagens abaixo e descreva com suas palavras o que você acha que está acontecendo e qual sua opinião:

2. De acordo com o que já aprendemos, o que é Bullying para você?

3. Você já presenciou algum caso de Bullying na escola? Fale um pouco sobre o que aconteceu.

4. Escreva qual a maneira correta de agir em cada situação abaixo:

a) Se um colega xingar você:

b) Se um colega colocar algum apelido em você:

c) Se um colega te bater:

5. Enumere nas linhas abaixo, 5 problemas que o Bullying pode provocar:

6. Observe a situação abaixo e crie uma pequena história.

FONTE: Arquivo pessoal da professora (2019).

A partir da análise no planejamento enviado por e-mail pela docente, foi possível identificar que o mesmo foi cópia da internet e que, em alguns trechos desse documento, isso fica evidente, como, por exemplo: ***Forme*** *um círculo com os alunos.* ***Projete*** *os slides [...]. Depois* ***faça*** *a leitura com entonação de voz [...] (Planejamento - Professora Josi)*

A partir dos verbos, é possível identificar que o texto se apresenta como uma instrução a ser seguida pelo/a professor/a. Após essa identificação, foi possível encontrar o plano na internet, o qual se encontra no site da Revista Nova Escola[64]. A última atividade proposta pela docente também foi retirada da internet.

Foi possível identificar que, nas propostas anteriores, a professora Josi também realizou a cópia de planejamentos da internet. Consideramos o ato de planejar importante para a organização do/a professor/a para as atividades propostas, já que "planejar é, precisamente, antecipar o futuro de algo – seja objeto ou ação -, relacionar meios com fins e construir um esquema que guie a ação" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 305). Além de ser um guia para o professor/a, permite que o/a mesmo/a seja protagonista de sua prática de ensino, sendo o idealizador da mesma, e não ficando refém de uma "receita pronta". Avaliamos que, ao realizar o planejamento a partir de uma indicação da internet, a professora apenas cumpriu uma tarefa estipulada pelo curso, e com isso não houve reflexão sobre as atividades a serem realizadas em sala de aula com seus/as estudantes, isso se evidenciou quando no seminário as atividades apresentadas e efetivadas pela docente foram diferentes das citadas no planejamento inicial, o qual foi enviado por e-mail para as pesquisadoras. A partir do discurso da professora durante o grupo focal, evidenciou-se que se os cursos de formação continuada organizados pela RME de Curitiba, muitas vezes, apresentam propostas "difíceis" de serem realizadas, e, diante disso, ela não busca esses meios para efetivá-las em sala de aula, como no excerto a seguir:

> *"Eu gosto de curso assim, você me dá a prática, eu penso: Posso fazer? Posso! Se for uma coisa totalmente diferente que eu não consiga [...] que* ***eu tenho que ir atrás****, comprar peças* ***[...] então eu não vou fazer****, entendeu?"* (Grupo focal - Josi).

[64] O plano de aula referente ao *bullying* encontra-se no seguinte site: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5709/o-bullying-e-seu-impacto-na-vida-em-sociedade.

Compreendemos que as atividades práticas realizadas pela docente se apoiam em pressupostos anteriores, pois, nessa fala, evidencia-se a escolha da atividade que irá realizar em sala de aula a partir do esforço despendido para realizar a mesma, e não uma preocupação, no que tange à aprendizagem do/a estudante. Para Gimeno Sacristán (2017), o pensamento do professor pode ser explicitado por meio dos diversos procedimentos metodológicos "formado por conjuntos de pressupostos, ideias, crenças, certamente assistemáticos e inconscientes e está em estreita relação com as tarefas que realiza" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 263). Entendemos que muitos dos pressupostas subjacentes acabam por influenciar inovações nas práticas pedagógicas em benefício à aprendizagem dos/as alunos/as. Também compreendemos que a forma como a professora organizou as propostas está relacionada às características da escola (contraturno), exigindo uma sistematização do trabalho realizado pelo estudante. Compreendemos que a cultura escolar irá influenciar as práticas realizadas pelos/as professores/as, "moldando" muitas vezes o seu estilo pedagógico. Foi possível identificar, no discurso da professora Josi, um trabalho pedagógico mais individual e não compartilhado, já que destacou que apenas avisava a gestão que estava fazendo um determinado curso e que estava efetivando as atividades do mesmo em sala de aula, conforme a seguir:

> *"Eu **sou bem livre**, eu só falo "estou fazendo as coisas do meu curso", **vocês não me incomodem** [risos]." (Grupo focal – Josi).*

Na fala da docente, se evidencia a falta de apoio por parte da equipe gestora, ou um olhar atendo às práticas realizadas pela mesma, e a falta do auxílio necessário para efetivá-las. Não estamos defendendo uma visão fiscalizadora em relação ao trabalho da professora por parte da equipe gestora, mas, sim, uma escola que compreenda o caráter social das tarefas organizadas pelos/as docentes e que favoreça um contexto que desenvolva a capacidade reflexiva do/a mesmo/a (ALARCÃO, 2011). Nessa perspectiva, Alarcão (2011) afirma que é necessário, para desenvolver essa capacidade reflexiva, um "triplo diálogo", ou seja, "um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação [...] (ALARCÃO, 2011, p. 49). Compreendemos que esse movimento é essencial para a profissionalização docente. Por isso, avaliamos que a cultura escolar irá influenciar as práticas dos/as professores/as, bem como irá reestruturar disposições anteriores,

construídas na trajetória social do/da docente. Josi é uma professora experiente, portanto, possui o saber-fazer prático, mas relatou que possui dificuldades em relação ao trabalho na escola pública, pois possui mais experiência docente em escolas particulares. Relatou na entrevista que a dificuldade encontrada na escola pública é a falta de recursos para realizar as propostas, conforme excerto a seguir:

> *"Eu me **debato muito com a questão dos recursos da escola pública**. Na propaganda falam que tem impressora a laser, tem isso e aquilo e você chega e não é tudo isso **[...] é fora da realidade, não tem recurso mesmo [**...] e daí eu acho injusto o professor que não ganha bem, tirar do próprio bolso[...]." (Entrevista – professora Josi).*

Outra questão é a epistemologia subjacente (BECKER, 1993) presente no discurso da professora, já que durante o momento da entrevista ela destaca que considera que trabalhar valores sociais e humanos na escola está atrelada à ideia, por exemplo, de "*internalização das informações"*, como no seguinte excerto:

> *"Então através de um texto, parte de um texto, e vai falando e depois passa um filme e **vai passando para que o aluno internalize todas essas questões [**...]." (Entrevista – Professora Josi).*

Nessa fala é possível observar uma ideia de educação transmissiva, na qual os estudantes terão acesso ao conhecimento para apenas internalizá-lo. Consideramos que essa epistemologia empirista (BECKER, 1993) irá influenciar a forma de organização do conteúdo e das estratégias metodológicas.

A partir da descrição da professora sobre sua prática de ensino voltada para o tema *Bullying,* foi possível verificar que as estratégias e recursos utilizados por ela nas suas ações foram sugeridas durante o curso de formação continuada, bem como os conteúdos (conhecimentos) desenvolvidos no curso foram desenvolvidos em sala de aula com as crianças, o que consideramos como algo positivo. No entanto, o objetivo era relacionar a temática com os conteúdos de Ciências Naturais, e isso não foi observado em duas propostas realizadas por ela.

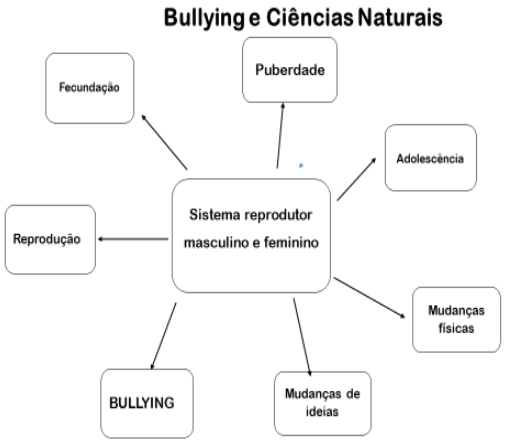
Outro aspecto que consideramos essencial, quando se busca uma Educação em Direitos Humanos, é a escuta sensível em relação aos conhecimentos e vivências das crianças, e isso pôde ser verificado em suas práticas. Podemos compreender que, muitas vezes, os/as professores/as possuem mais de uma concepção sobre conhecimento, ora pode ser baseada em uma epistemologia mais empirista, ora mais

construtivista (BECKER, 19993), influenciando suas ações no contexto escolar. Além disso, na proposta sobre o *Bullying*, a docente organizou um momento de sensibilização com as crianças, para iniciar as discussões sobre a temática, aproximando-se do eixo “Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças”, eixo discutido na fundamentação teórica da tese. Também observamos um movimento da professora para discutir sobre os direitos e deveres, quando apresentou para os/as estudantes o conceito de cyberbulling, indo ao encontro do eixo “Reconhecer-se como cidadão (ã) de direitos e respeitar os direitos do “outro’”, temas também discutidos na fundamentação teórica do curso. Entendemos que as discussões realizadas durante o curso, em que a professora teve a oportunidade de vivenciar situações práticas e teóricas mais condizentes com uma concepção construtivista, possivelmente tenha contribuindo para reflexões sobre a prática e para reestruturações dos seus esquemas práticos.

7.3.3.2 Conhecimentos e práticas: professora Beti

A professora Beti realizou as atividades voltadas ao tema *bullying* na turma do quinto ano do ensino fundamental. Em relação ao *bullying,* ela trabalhou com os estudantes o conceito de *bullying* e o sentimento de quem sofre esse tipo de violência. Os conteúdos de Ciências desenvolvidos pela docente foram: Sistema reprodutor feminino e masculino, com ênfase nas mudanças físicas e psicológicas que ocorrem durante a puberdade, conforme a Figura 35, organizada pela docente, o qual foi apresentado no seminário:

Figura 35 – Esquema organizado pela docente Beti



FONTE: Arquivo pessoal da professora Beti (2019).

De acordo com seu registro, a professora iniciou as discussões sobre *bullying* entregando a imagem de um lobo para as crianças. Nesse primeiro momento, a professora relatou que as crianças não entenderam qual era a relação do lobo com o conteúdo de Ciências Naturais, conforme trecho a seguir:

> *Eles **ficaram intrigados** e tentaram entender a relação que aquela imagem tinha com a aula de Ciências. Então, a professora disse que na conclusão da atividade entenderiam. (Registro - Professora Beti).*

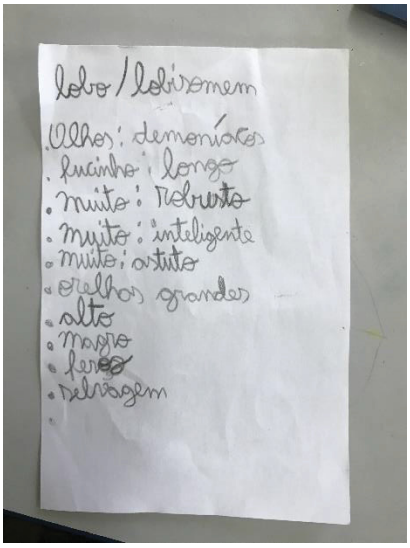
Depois que os/as estudantes observaram a imagem do lobo, a próxima atividade consistiu em escrever atrás da folha da figura, as impressões que haviam tido daquela imagem (Figuras 36 e 37).

Figura 36 – Foto de um estudante registrando suas impressões



FONTE: Arquivo pessoal da professora Beti (2019).

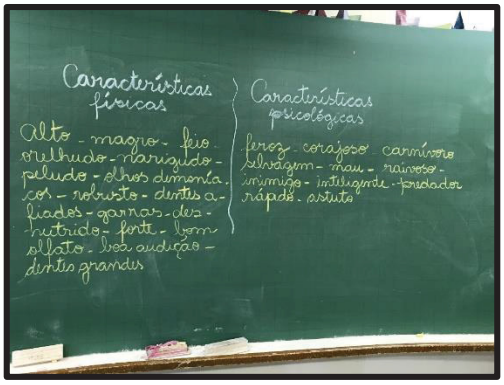
Figura 37 – Foto do registro das impressões registradas pelo/a estudante



FONTE: Arquivo pessoal da professora Beti (2019).

Ao terminar a escrita, alguns/as estudantes leram suas impressões sobre a imagem e a professora foi anotando na lousa (Figura 38).

Figura 38 – Foto do quadro com os registros das impressões das crianças



FONTE: Arquivo pessoal da professora Beti.

Após essa proposta, a docente realizou a leitura do livro “Este é o lobo”, o qual foi apresentado pelas pesquisadoras no curso de formação continuada. A professora relatou que foi muito interessante perceber a reação das crianças durante a leitura da história, e destacou em seu registro:

> *No **começo ficaram espantados** com a ideia de que as personagens iam desaparecendo, porque achavam que o lobo havia devorado cada uma e ao mesmo tempo não estranharam, **pois era normal que aquilo** estivesse **acontecendo**, afinal era **natural o comportamento do lobo**, tendo como base **as histórias que conhecem**. Aos poucos foram percebendo que essa história não era como as outras. Ao terminar a leitura, **entenderam que o lobo, na verdade, era uma vítima.** (Registro - Professora Beti).*

Depois da leitura, a professora destacou que organizou um momento de discussão sobre a história, de acordo com algumas questões norteadoras, conforme trecho de seu Registro:

> *A partir dessa constatação, a professora iniciou a discussão com as seguintes questões: i) O que aconteceu com o lobo? Resposta: “O lobo ficou triste, sozinho e no final um menino chamou ele para brincar”; ii) Por que ele foi ficando pequeno? O que isso representa? Resposta: “Porque ele foi se afastando das pessoas; porque elas tinham medo dele, isso mostra o quanto ele se sentia sozinho, solitário e triste”; iii) Qual o sentimento do lobo? Resposta: “Sentimento de desprezo, as pessoas tinham medo dele, porque achavam que ele era mau, perverso e que ia comer todas elas. (Registro - professora Beti).*

O que a professora pôde observar e relatar no seminário foi a questão de que os/as estudantes realizaram descrições mais negativas do que positivas em relação à imagem do lobo, e explicou que essas impressões são decorrentes das histórias conhecidas e voltadas para esse personagem. Quando a professora iniciou a leitura,

as crianças já relacionaram o lobo com um animal que estava comendo os outros personagens. A professora destaca que isso para ela foi normal e relatou no seminário:

> ***"Afinal era normal** o comportamento do lobo tendo como **base as histórias que conhecem** [...] aos poucos foram percebendo que esta história não era como as outras." (Seminário - Professora Beti).*

A relação do lobo com características negativas também ocorreu durante o curso de formação continuada, porque essa proposta também foi realizada pelas pesquisadoras no momento da oficina prática. Foi possível perceber que as questões relacionadas ao preconceito e às formas de ver as pessoas, a partir de sua aparência ou das histórias que se ouvem delas, influenciam os julgamentos das pessoas em relação às outras. Nesse sentido, "os preconceitos se caracterizam por uma 'tomada de posição moral', ao mesmo tempo em que se revelam como falsos juízos de valor" (JAKUBASZKO, 2015, p. 12), entendendo que esses preconceitos são construídos socialmente, nas relações sociais, no senso comum e reforçados pela linguagem (JAKUBASZKO, 2015). Em relação à linguagem, a autora explica que:

> [...] a linguagem não pode ser considerada uma mera ferramenta, um código para comunicação somente. Ela não apenas torna possível a comunicação, já que criando uma imagem da realidade se constrói como sistema de representações e, no processo de aquisição e reprodução desse sistema, ela forma a nossa percepção do mundo: se estamos numa terra redonda, oval ou quadrada. (JAKUBASZKO, 2015, p. 05).

A autora complementa que "há diferentes possibilidades de representações e nenhuma delas é neutra, pois cada uma delas se liga a um sistema de crenças e conhecimentos, e estão todas carregadas dos valores sociais e das histórias que as construíram" (JAKUBASZKO, 2015, p. 05).

Nesse sentido, tanto nas falas da professora, durante o curso, como nas falas das crianças, na aula da professora Beti, ficaram evidentes esses entendimentos que foram construídos por meio da linguagem sobre a figura do "lobo" enquanto personagem mal e perigoso.

Após as colocações das crianças sobre suas impressões relacionadas à imagem do lobo e as reflexões sobre o personagem principal, a professora relacionou os sentimentos do lobo com o tema *bullying*, conforme excerto a seguir, retirado do discurso durante o seminário:

> *"Depois **eu relacionei a história**, os **sentimentos do lobo com o tema bullying,** pois o lobo dá a ideia do quanto a pessoa que é alvo do bullying sobre a **ser julgado pelas pessoas** que não a conhece." (Seminário – Professora Beti).*

A professora destacou que, ao desenvolver essa temática, foi possível perceber que a leitura contribuiu para que as crianças refletissem sobre o respeito ao próximo e como se deve tratar o/a colega, conforme trecho de seu registro:

> *[...] a leitura dessa história auxiliou também para que **reflitam a respeito de como tratar os colegas**, que é importante se preocupar e **cuidar com o que o outro sente**, que é preciso saber respeitar o jeito de cada um, em especial nesta fase da vida que todos estão passando que é a **puberdade/adolescência**, em que muitas mudanças ocorrem tanto físicas quanto emocionais e que, por isso, muitas vezes, alguns se tornam alvos de "brincadeiras" e deboches, ganhando apelidos que tornam essa fase muito difícil, deixando-os tristes, deprimidos e inseguros. E esses **sentimentos podem acarretar prejuízos** para a vida toda. Então, **tentar se colocar no lugar do outro** é muito importante e ajuda a evitar o bullying. (Registro da professora Beti).*

A partir da colocação da professora, é possível perceber que houve um momento de reflexão sobre a história, os sentimentos relacionados à exclusão do lobo, um movimento importante para refletir sobre atitudes, formas de ver e pensar o "outro". Nessa proposta realizada pela professora, é possível perceber sua aproximação em relação aos eixos: "*Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças sociais, culturais e econômicas" e "Planejar e desenvolver práticas inclusivas".*

Beti também relatou, em seu registro, que foi possível ouvir os depoimentos das crianças, as quais relataram o que já vivenciaram em relação ao bullying. Para finalizar as propostas, a professora apresentou o vídeo "Que papo é esse?, o qual foi utilizado no curso de formação, e, a partir do vídeo, as crianças se identificaram com algumas situações vividas pelos personganes que sofriam *bullying*.

A professora destacou, no seminário, que o tema *bullyi*ng é possível articular ao conteúdo referente à puberdade, devido às mudanças que ocorrem durante esse período e destacou:

> *"É um **momento que eles estão numa fase que estão mudando**, principalmente essa **questão do físico**, eu também vejo que os meninos na puberdade ficam preocupados como o bigodinho... se está aparecendo... porque vão tirar sarro dele, né? Eu vejo que entre os adolescentes ocorre isso também, as **meninas que vão ficando arcadas** por conta dos seios e tal....eu acho que tudo isso tema a ver com esse conteúdo e até para se falar*

> *sobre isso eles acabam ficando mais tranquilos para aceitar o que está acontecendo com eles." (Seminário – Professora Beti).*

Ressaltamos que a professora destacou, em seu registro e no seminário, que o *bullying* já havia sido trabalhado nessa turma pela professora regente, e que os estudantes possuíam conhecimentos relacionados à temática.

Na prática relacionada ao tema *bullying*, foi possível identificar os conhecimentos relacionados à temática por parte da docente, bem como a introdução de algumas práticas sugeridas durante o curso, na sala de aula e também a organização de um planejamento voltado para o ensino de Ciências Naturais, no qual destacou sobre a puberdade e as mudanças físicas e psicológicas decorrentes desse período específico da vida humana. Uma questão importante, identificada durante o seminário, é sobre a organização do conteúdo que a professora realizou, o qual foi apresentado pelo mapa mental. Entendemos que a reflexão diante dos conteúdos é fundamental para os professores, pois "a cultura do currículo escolar não é uma mera justaposição de retalhos do que denominamos cultura elaborada, deve implicar uma cuidadosa e ordenação pedagógica [...]" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 297). Também foi possível identificar, em sua prática pedagógica, o desenvolvimento de diferentes estratégias com o uso de diferentes linguagens, assim como observado na prática da professora Sheila. Ambas possibilitaram que as crianças se expressassem por meio da oralidade, da escrita e da leitura. Sugere-se que essas práticas desenvolvidas pelas professoras, e que estavam presentes no desenvolvimento das temáticas em sala de aula, possam ter relação com a formação acadêmica das mesmas já que são formadas em Letras.

7.3.3.3 Conhecimentos e práticas: professora Maria

A professora Maria organizou seu planejamento para a turma do quinto ano do ensino fundamental, e usou duas aulas para a realização da atividade. A professora relatou, em seu plano, que a professora regente dessa turma já havia desenvolvido essa temática com os alunos e alunas e, nesse sentido, a professora realizou uma breve conversa com os/as estudantes e lançou uma proposta, a qual foi: "*Escreva algumas palavras que definem Bullying para você" (PB3).*

A professora destacou, em seu registro após realizada a atividade, que foi uma atividade livre e isso possibilitou as crianças usarem a criatividade, conforme

excertos a seguir:

> *Por ser uma **atividade mais livre** e com um registro voltado mais para as possibilidades criativas das crianças, **tivemos bastante tempo para conversar.** (Registro - Professora Maria)*

Com base nas falas das crianças, a professora conseguiu identificar, de acordo com seu registro, que o machismo é encarado como *bullying*, a partir dos trechos da fala de uma aluna que ela registrou:

> *Aluna 1: "E daí o cara falou bem assim para ela; que para ela conseguir ficar com ele, ela tinha que engordar e cortar o cabelo dela. E daí ela falou: - Não, eu gosto do meu corpo do jeito que eu sou. Aí depois de uns dias, ela começou a engordar, a comer bastante, cortou o cabelo. Aí já levou o cara para morar com ela. Aí depois de uns anos, a minha mãe ficou sabendo que o cara batia nela (...) quando ele ia trabalhar, ele trancava a porta e trancava a janela para ela não sair. Daí depois de uns dias, ela contou tudo para o meu avô. Daí meu avô conversou com ele e ele se fez de inocente. E que se ela quisesse ela poderia ter o ar livre dela. Aí depois de um certo tempo, minha irmã se separou dele e ele disse que ia matar ela. Mas daí minha irmã fez um boletim de ocorrência e depois pediu o divórcio." (Registro da fala de uma aluna, realizado pela docente Maria).*
>
> *Aluna 2: "Eu e a Letícia, tipo, pensamos que é melhor ser solteira do que ter um marido que fica dizendo o que é para gente ter e o que é para gente ser." (Registro da fala de uma aluna, realizado pela docente Maria).*
>
> *Aluno 1 – "Muitas das vezes, numa sociedade machista, os homens muitas vezes não deixam as mulheres trabalharem, nem muito menos terem amigos homens, e nem muitas vezes mulheres terem amigos homens. Por uma sociedade machista, muitas mulheres acabam entrando em depressão e acabam morrendo." (Registro da fala de uma aluna, realizado pela docente Maria).*

De acordo com a professora, também foi possível identificar, na fala dos/as estudantes, estereótipos masculinos e femininos:

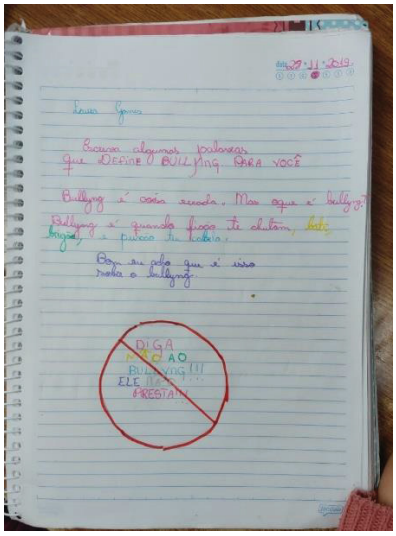
> *Aluna 3 – "Eu sofri bullying, por causa do corte do meu cabelo ficar muito pequeno, me chamavam de menino. Que teve um menino na minha sala, quando a professora chamou as meninas para o recreio, ele perguntou porque eu estava indo com as meninas, porque eu era um menino. Aí o menino pediu desculpa para mim, e minha mãe disse que era para eu deixar para lá. Só que eu não quis deixar para lá, e aí as meninas também pediram desculpa, porque ninguém quis brincar comigo porque eu tinha cabelo curto, porque todo mudo achava que eu era um menino. Então eu sofri o bullying e consegui vencer!" (Registro da fala de uma aluna, realizado pela docente Maria).*

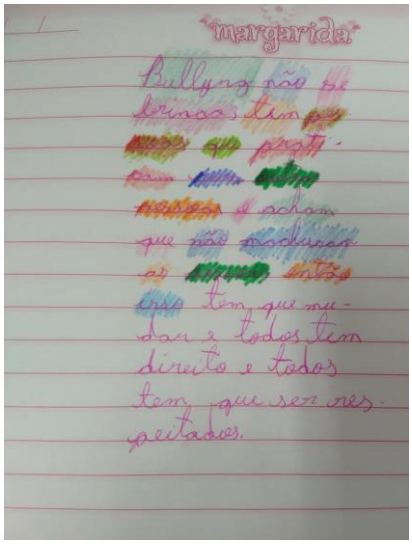
Na fala das estudantes, ficam evidentes os estereótipos, os quais precisam ser desvelados na sala de aula, no entanto, a docente não apresentou as estratégias que utilizou para que essas questões apontadas pelas crianças fossem

problematizadas. Entendemos que “para quebrar estereótipos e romper preconceitos, nada mais eficaz que uma boa e organizada reflexão. Tanto a discussão em grupo quanto o debate são estratégias de diálogo que levam ao pensamento qualificado” (JAKUBASZKO, 2015, p. 13). No entanto, não foi percebido, em seu registro, essas reflexões sobre as situações citadas pelas estudantes. Algo importante a destacar é a experiência vivida por essas alunas, e o quanto elas são carregadas de histórias de abuso e violência na família. Também não se evidenciou, no registro da professora Maria, como essas questões, apontadas pelas alunas, em relação ao machismo, foram retomadas durante a aula e nem sua relação com os Direitos Humanos.

A professora Maria também realizou o registro com fotos das produções das crianças, conforme Figura 39.

Figura 39 – Fotos dos registros das crianças





FONTE: Arquivo pessoal da professora Maria.

Na proposta realizada pela professora, não foi possível identificar sua relação com os conteúdos de Ciências Naturais, sendo que essa proposta não foi apresentada pela professora no seminário, já que não havia concluído essa atividade em sala de aula no dia das apresentações, o que dificultou a análise de sua prática.

Com base em seu planejamento e registro da prática, é possível verificar sua leitura referente às falas das crianças no momento da proposta, o que acreditamos ser devido a sua trajetória acadêmica. Outra questão importante é que essa proposta foi registrada pela professora a partir das falas dos/as estudantes, e também por meio de fotos, o que não ocorreu nas propostas anteriores. Nesse sentido, a hipótese é que

a professora, ao longo do ano, iniciou um processo de entendimento das suas tarefas enquanto professora, e, isso, contribuiu para a realização dos registros referentes à prática realizada, entendendo que essas aprendizagens se dão pelo processo de socialização no contexto escolar, na própria prática realizada e também nas relações estabelecidas nesse ambiente.

Maria, como discutido anteriormente, possui uma trajetória acadêmica de estudos teóricos, bem como um envolvimento com as questões sociais dos grupos minoritários, o que contribui para que ela compreenda indícios relacionados ao machismo e estereótipos nas falas das crianças. No entanto, possui dificuldade de organizar suas práticas, no sentido de concluir as discussões e retomá-las em outras aulas. Contreras (2002) explica que [...] nós, professores, aprendemos nosso trabalho e elaboramos uma compreensão do que ele é e do que pode ser, em grande medida, no contexto da prática" (CONTRERAS, 2002, p. 202). Nesse sentido, entendemos que a falta de prática pode ser um obstáculo para que a docente organize suas ações e dê continuidade a elas, bem como organize as atividades que possam estar coerentes com as faixas etárias e que possibilite uma articulação entre o que os/as estudantes falam em sala de aula e os conhecimentos sociais. Nota-se em seu discurso que a professora Maria valoriza a vivência dos/as estudantes, e isso é verificado partir da escuta que realiza das falas dos/as mesmos/as. Durante o grupo focal, fica evidente, em seu discurso, essa valorização, como a seguir:

> ***"Eles entendem de uma forma impressionante****, porque eles têm a* ***vivência deles****. Muitas coisas, claro, a gente traz de novo, mas* ***muitas coisas eles têm [****...] e quando a gente faz isso realmente* ***de uma forma dialógica****, ou seja, pegando realmente a vivência deles e fazendo uma mistura da gente como que eles têm. fica muito gostoso. Fica muito real o aprendizado [...]." (Grupo focal – professora Maria).*

No discurso da docente, há a compreensão de considerar as vivências dos/as estudantes no momento de sua prática pedagógica, e isso pode ser verificado pelos momentos de debates e discussões realizados por ela, não só nessa temática, mas nas anteriores também. Arroyo (2013) destaca sobre a importância de conhecer essas vivências ou experiência vividas pelos/as estudantes, e pontua que em "diálogo participativo criança ou adolescentes e jovens com os educadores-docentes é possível destacar outras dimensões de suas vivências" (ARROYO, 2013, p. 254), sendo isso, evidente nos discursos das alunas registrados pela professora Maria. O

autor ressalta que esses/essas estudantes carregam uma cultura ativa, pois “ao afirmarem-se sujeitos da ação, ativos, não passivos na produção de suas existências, inseridos em famílias, comunidades sobrevivem porque agem, inventam, intervêm para mudar condições do sobreviver [...]” (ARROYO, 2013, p. 257). Nessa perspectiva, quando se considera essa cultura ativa, o/a docente passa a considerar o que as crianças sentem, pensam, defendem, etc., e isso precisa acontecer desde a educação infantil, uma vez que as mesmas chegam à escola como “mentes ativas, curtidas em processos de saber-aprender-pensar-agir-interagir” (ARROYO, 2013, p. 257).

Foi possível identificar que a professora não articulou os conteúdos de Ciências Naturais ao tema *bullying,* como foi solicitado no curso. No entanto, já observamos outras linguagens sendo exploradas pela docente em sala de aula, como a escrita e o desenho.

7.3.3.4 Conhecimentos e práticas: professora Sheila

A professora Sheila organizou seu planejamento para a turma do quinto ano do ensino fundamental, e relacionou o tema *bullying* com o conteúdo Puberdade. Para realizar essa proposta, a professora utilizou duas aulas de Ciências Naturais. Dentre os objetivos apontados pela docente o que se relaciona à puberdade foi: Compreender que os hormônios atuam no amadurecimento sexual e nas mudanças que ocorrem no corpo e no comportamento durante a puberdade.

Para iniciar as discussões sobre a temática, Sheila leu o livro “Ernesto” (2016), de Blandina Franco, que narra a história de um personagem desajustado, melancólico e sozinho devido às críticas que sofre de outros. Esse livro foi apresentado e discutido durante o encontro de formação continuada em uma oficina prática. Sheila destacou, no seminário, que havia gostado desse livro quando foi apresentado no curso, o que a motivou a lê-lo para as crianças, conforme o excerto:

> *“Eu **trabalhei o livro Ernesto que eu gostei muito [**...] Eu fiz a leitura do livro para eles e comecei a perguntar: Será que é um adolescente? Comecei a falar **como se fosse um adolescente [**...] ‘Será que ele está na idade de vocês?’ Trabalhei com essa questão da idade deles para eles tentarem entender.” (Seminário – Professora Sheila).*

De acordo com seu planejamento, após a leitura, a estratégia era fazer algumas

indagações para as crianças sobre o livro, as quais estão abaixo:

> *Que lugar Ernesto ocupa na sociedade? Qual a motivação de quem provoca esta situação?, Como as emoções de Ernesto são demonstradas?, Vocês acham que Ernesto sofria bullying?, Vocês sabem o que é bullying?, Por que as pessoas praticam bullying?, Como os estudantes que sofrem bullying se sentem? E quem pratica o bullying, como se sente ao agredir, ameaçar ou fazer piadas? E O que vocês sentiram em relação ao Ernesto? (Planejamento – Professora Sheila).*

A partir da fala da docente no seminário, percebe-se uma mudança em seu planejamento, já que ela aproxima a temática à realidade vivida das crianças e faz perguntas mais próximas a elas. Quando ela aproxima a temática do que as crianças vivenciam em suas vidas, a professora possibilita que as crianças falem sobre a temática, como nos trechos:

> *"[...] a **gente conversou, eles falaram** sobre o bullying, eu **abri espaço** para eles **contarem se eles haviam vivido o bullying [**...] e daí voltei para a questão: Será que é adolescente o Ernesto? O que a gente passa quando é adolescente? E vocês o que estão vivendo agora? E daí que eu voltei para o **tema puberdade e adolescência** que eu tirei da Escola Kids, que fala toda a questão da puberdade, o que acontece com o corpo da menina e do menino." (Seminário – Professora Sheila).*

A partir da abertura para o diálogo, foi possível as crianças contarem a professora situações vividas por ela, pois algumas crianças já haviam sofrido o *bullying* devido às espinhas no rosto, por exemplo.

No seminário, Sheila relatou que havia feito algumas atividades no quadro sobre a puberdade, e que elas se relacionavam a um texto que tratava especificamente sobre as diferenças que ocorrem no corpo durante essa fase, como mostram as atividades copiladas de seu planejamento no Quadro 27.

Quadro 27 – Atividades retiradas do planejamento da professora Sheila

1) Cada aluno deverá fazer uma linha do tempo com as mudanças que percebem no seu corpo desde bebê até como acham que ficarão quando forem adultos. Conversar sobre as mudanças que ocorrem a partir dos desenhos.

2) Escreva as palavras em ordem crescente, observando a numeração, e descubra o que é puberdade.

6	*1*	*14*	*5*
QUE	*A*	*FISIOLOGICAS*	*PERÍODO*

3 *É*	*9* *SÉRIE*	*2* *PUBERDADE*	*20* *MENINOS*
11 *MUDANCAS*	*4* *UM*	*15* *NO*	*10* *DE*
19 *E*	*12* *BIOLOGICAS*	*16* *CORPO*	*13* *E*
8 *UMA*	*17* *DAS*	*7* *OCORREM*	*18* *MENINAS*

3) Como chamamos o período da adolescência em que os corpos dos meninos e das meninas sofrem grandes alterações?

4) A puberdade é o aspecto biológico da adolescência. Ela começa com o aparecimento dos caracteres sexuais secundários e termina quando o desenvolvimento físico está completo.

Liste as principais mudanças que ocorrem no corpo humano durante a puberdade.

Meninas
1.
2.
3.

Meninos
1.
2.
3.

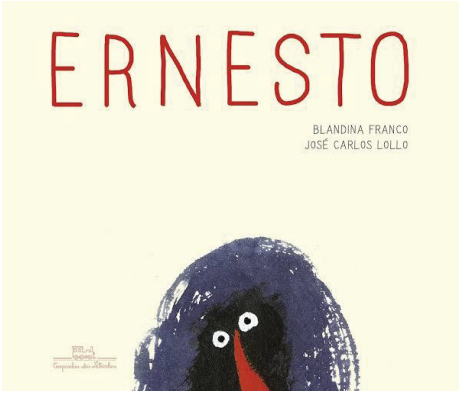
FONTE: Planejamento da professora Sheila (2019).

Depois da discussão, a professora mostrou a imagem que retratava sobre as diferenças que ocorrem no corpo do menino e da menina durante a puberdade.

Sheila relatou, no seminário, que não havia finalizado essa proposta, devido ao tempo, mas objetivava que os estudantes escreverem o que teriam a dizer para o Ernesto ou para qualquer pessoa que estivesse sofrendo o *bullying*, como no excerto de seu planejamento demonstrado no Quadro 28.

Quadro 28 – Excerto do planejamento da professora Sheila

6) Agora vamos relembrar da história de Ernesto, o que você tem a dizer para ele, ou a qualquer outra pessoa que você já viu sofrer bullying?



_____

_____

_____

FONTE: Planejamento da Sheila (2019).

No seu registro realizado após as atividades, Sheila relatou que as crianças a princípio perguntaram qual seria a relação de *bullying* com Ciências, como no trecho a seguir:

> *Inicialmente **alguns estudantes estranharam** o tema bullying ser trabalhado na **aula de Ciências** e fizeram alguns questionamentos como: "O que o bullying tem a ver com a aula de Ciências?", "Você trouxe este tema por quê?" (Registro - Professora Sheila).*

Para a docente, a aula foi envolvente e que os/as estudantes gostaram do livro Ernesto e muitos/as puderam compartilhar sentimentos e vivências como as que o personagem vivenciou no livro:

> *A aula foi **envolvente**, **gostaram do livro Ernesto** e muitos compartilharam sentimentos e vivências como as do personagem do livro. (Registro - Professora Sheila).*

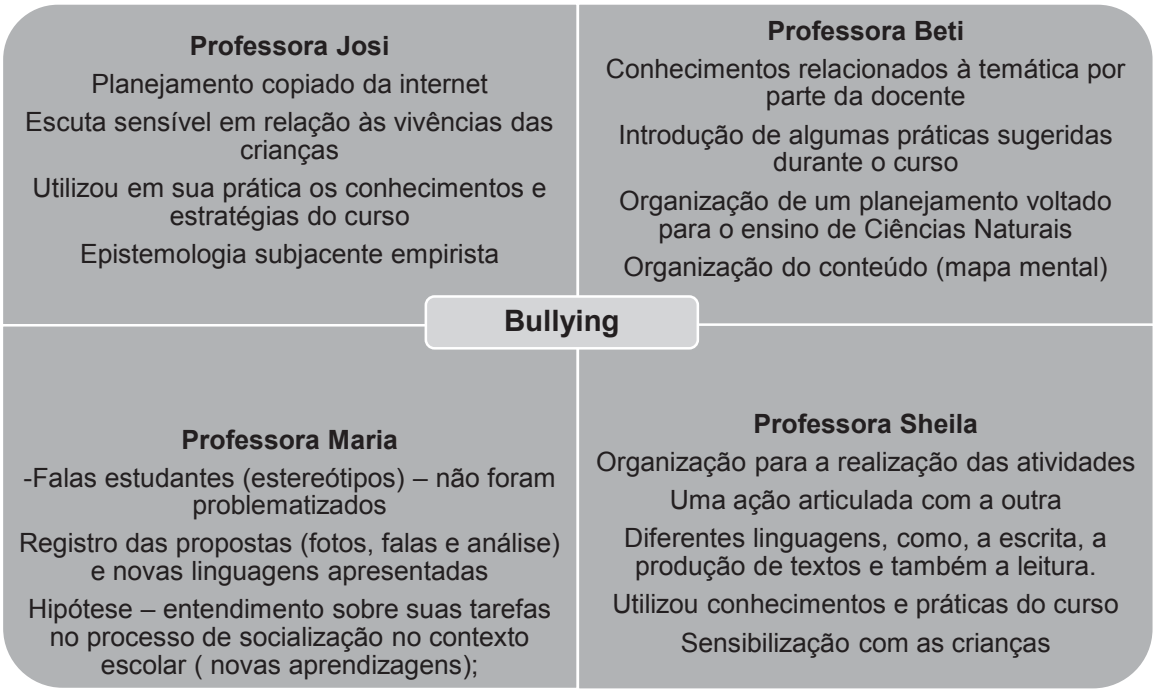
A partir do planejamento e do registro realizados pela docente, foi possível identificar sua organização para a realização das atividades, sendo uma ação articulada com a outra, dando importância às experiências de aprendizagens dos/as estudantes. A professora Sheila articulou o conteúdo de Ciências Naturais com a temática *bullying*, de uma forma que contribuiu que as crianças pudessem ter contato

com diferentes linguagens, como: a escrita, a produção de textos e também a leitura.

Avaliamos que todas as temáticas desenvolvidas pelas docentes foram planejadas, e as atividades articuladas umas com as outras, possibilitando "antecipação mental" (VANCONCELLOS, 2010) referentes às ações a serem realizadas durante a aula. Também se evidenciou que a professora utilizou uma das estratégias apresentadas no curso, que foi a leitura e a reflexão a partir do livro Ernesto. Compreendemos que a docente poderia ter explorado mais as questões relacionadas ao *bullying,* como suas características e suas variações. No entanto, compreendemos que a articulação foi bem realizada, já que conseguiu estabelecer uma relação dinâmica do livro com os conteúdos que estavam sendo desenvolvidos em Ciências Naturais, e também com a temática *bullying*, indo ao encontro do eixo "*Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças" e também do eixo "Planejar e desenvolver práticas inclusivas*", dando destaque aos conceitos preconceito e discriminação, quando destacou sobre os sentimentos de Ernesto, o personagem do livro.

Após as análises das práticas realizadas pelas docentes foi possível realizar uma síntese das ideias principais dessa categoria de análise, conforme Figura 40.

Figura 40 – Síntese da categoria Bullying



FONTE: A autora (2021)

7.3.4 Dificuldades encontradas na realização das práticas voltadas aos Direitos Humanos

7.3.4.1 A temática relações étnico-raciais

A sociedade brasileira é pluriétnica e multicultural, e, por esse motivo, todos os brasileiros deveriam ser considerados como cidadãos e cidadãs (CANDAU, 2013). Compreendemos que é fundamental que os/as docentes tenham esse entendimento e que desenvolvam uma maneira de enxergar o "outro" livre de preconceitos e estereótipos, para que, em suas práticas, no ambiente escolar, sejam problematizados conceitos importantes como diferença e diversidade. Pois, de acordo com Candau (2013), "a maneira que enxergamos o "Outro", cuja identidade nos interpela, em geral está impregnada de pré-noções e, por vezes, preconceitos" (CANDAU, 2013, p. p. 131). Nesse sentido, refletir sobre esses estereótipos e preconceitos, que são construídos socialmente, se faz necessário na formação de professores/as para que ocorram reflexões sobre as relações de poder que perpetuam em nossa sociedade, bem como no contexto educativo. Essa dominação simbólica, de acordo com Bourdieu (2019), não acontece "na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através de esquemas de percepção, de avaliação e da ação que são constitutivos dos *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade [...]" (BOURDIEU, 2019, p. 68).

Para desnaturalizar as questões de violência, preconceito e discriminação em relação aos negros e aos indígenas, é necessário que as mesmas sejam problematizadas na sala de aula e nas diferentes relações estabelecidas na escola. A questão do estereótipo foi identificada na prática da professora Josi, a qual desenvolveu a temática sobre alimentação indígena. Nesse planejamento, foi possível também verificar a presença de conhecimentos do senso comum, o que dificultou um trabalho pedagógico mais voltado para a pesquisa e para o entendimento dos diferentes grupos indígenas existentes no território brasileiro, que possuem diferentes formas de se alimentarem e de se expressarem. Nesse sentido, concordamos com Mancini e Troquez (2009) quando afirmam que, para haver uma educação que "contribua com a disseminação de uma nova forma de 'ler' a questão indígena e os próprios 'índios', é preciso um compromisso ético dos educadores em conhecer melhor a questão e em realizar um trabalho sistemático de desconstrução" (MANCINI;

TROQUEZ, 2009, p. 189). Nesse sentido, entendemos o papel do/a professor/a como fundamental para buscar informações e conhecimentos sobre as temáticas apresentadas e discutidas com os/as estudantes para que esse ensino esteja articulado com a "valorização dos saberes".

Ressaltamos que uma das dificuldades apontadas pelas docentes foi o trabalho pedagógico voltado para as Relações étnico-raciais, pois as mesmas explicaram, durante o seminário e o grupo focal, que foi difícil de realizar a articulação entre conteúdos de Ciências e Direitos Humanos, como nos discursos a seguir:

> *"Eu acho que foi as relações étnico-raciais que eu achei que faltou alguma coisa para dar um link ali [...]." (Grupo focal – Professora Beti).*
>
> *"Eu também, foi a que eu senti dificuldade, ficou meio perdido no espaço [...] você deu, você falou da alimentação... eu acho que ficou focado muito na alimentação e ficou meio solto [....]." (Grupo focal – Professora Josi).*
>
> *"Eu também." (Grupo focal – Professora Maria).*
>
> *"Eu acho que o primeiro planejamento foi o mais difícil, porque a gente estava começando e em perguntei "onde vou encaixar Direitos Humanos em Ciências?" (Seminário - Professora Sheila).*

Apesar de apontarem essa dificuldade, duas professoras, Beti e Sheila, organizaram seus planejamentos e desenvolveram as atividades de forma organizada, demonstrando articulação com o conteúdo de Ciências Naturais e a temática Relações étnico-raciais, especificando sobre a contribuição dos povos negros na alimentação brasileira. Foi possível verificar a dificuldade da professora Maria para organizar e desenvolver o seu planejamento, pois, em seu discurso, fica evidente a falta do "*saber fazer*", uma vez que, de acordo com ela, não tinha a experiência para realizar o planejamento e para organizar as propostas em sala de aula. No entanto, também fez a relação do conteúdo "solo" com a apresentação do livro de Literatura Infantil que representava um conto africano, contudo não apresentou outras atividades para articular com a temática central. Avaliamos a necessidade um planejamento que possibilite uma estrutura para a ação docente, sendo que, para Gimeno Sacristán (2017), "[...] as atividades ou tarefas são elementos decisivos em torno dos quais os professores estruturam sua ação" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 251) e, ainda, complementa que a "ação intencional segue [...] uma agenda cujo desdobramento guia o transcorrer da prática profissional" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 250).

Ressaltamos que todas as professoras envolvidas na pesquisa tiveram experiências relacionadas aos preconceitos voltados aos negros, no entanto, isso não foi algo sentido por elas, e, sim, vivenciado por meio de piadas, comentários e atitudes de pessoas da família. Consideramos que essas ações são práticas preconceituosas, muitas vezes, tratadas como algo natural no interior de várias instituições sociais, inclusive a familiar. Essas ações podem ser consideradas como uma violência simbólica, a qual, muitas vezes, se apresenta sutil e "quase sempre invisível" (BOURDIEU, 2019, p. 65). Consideramos fundamental refletir e questionar as formas de dominação de um sobre o outro, a fim desvelá-las, portanto, não as considerando como algo natural. Notamos também que esses preconceitos percebidos pelas docentes ocorrem por meio das reestruturações de seus *habitus* de origem, entendendo as questões citadas como preconceituosas. Essas reestruturações foram realizadas por meio do processo de socialização nos diferentes espaços em que as professoras frequentaram, sendo a educação (estudo) apontada como algo importante para fazê-las refletir sobre os atos que percebem e continuam percebendo em seus ambientes familiares, conceituados por elas como preconceito e discriminação, o que foi verificado na categoria "Vivências relacionadas à preconceitos", na subcategoria "Vivências familiares". Entendemos que essas reestruturações, referentes ao *habitus* construídos na socialização familiar, são fundamentais para que as práticas de ensino sejam repensadas e que não sejam imbuídas de preconceitos ou estereótipos sobre a história e a cultura do povo negro.

Também é importante salientar que provavelmente as professoras vivenciaram em seu tempo de escolarização um silenciamento em relação à história e cultura do povo negro e indígena, e isso consideramos um dado importante, porquanto a primeira experiência do/a professor/a com sua profissão é enquanto estudante, constituindo saberes sobre determinados modelos de educação vivenciados. Pois, somente a partir de pressões do Movimento Negro, é que começou a se ter debates públicos sobre à diversidade étnico–racial, e como essa questão deveria ser apresentada e discutida nas escolas brasileiras, buscando, assim, uma educação antirracista (CAVALLEIRO, 2006). Portanto, apenas em 2003, foi publicada a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas na Educação Básica, e também inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro, o "Dia Nacional da Consciência Negra". Para Cavalleiro (2006):

> A sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 [65]é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação". (CAVALLEIRO, 2006, p. 21).

Gimeno Sacristán (2017) destaca que "ao professor se propõe, hoje, conteúdos para desenvolver nos currículos muito diferentes dos que ele estudou, sem que compreenda o significado social, educativo e epistemológico das novas propostas frente às anteriores" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 93). Por isso, consideramos que as formações continuadas podem ser espaços para discussões e reinterpretações desses conteúdos que são desenvolvidos atualmente na escola.

Mesmo tendo documentos legais e oficiais específicos que discutem sobre uma Educação das Relações Étnico Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda se observa a falta de entendimento por parte das professoras de como realizar as articulações dos conteúdos escolares com essa temática. Consideramos que o trabalho pedagógico voltado para uma Educação em Direitos Humanos, contribui para que ocorram mudanças "nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras" (BRASIL, 2004, p. 12). Para que isso aconteça, é fundamental que essas discussões sejam realizadas no contexto escolar, na sala de aula, e também nas ações e relações estabelecidas nesse espaço educativo.

Nesse sentido, avaliamos a necessidade de conhecimentos da história e da cultura dos povos negros para que o mito da democracia racial, ainda presente no Brasil, seja desconstruído. "Mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros" (BRASIL, 2004, p. 12). E que esses conhecimentos sejam discutidos em formações continuadas, tanto a partir de cursos, palestras e oficinas, como também no interior das escolas.

Um dado importante resultante da categoria "Formação inicial e formação continuada, relacionada ao ensino de Ciências, Direitos Humanos e Cidadania", foi a de que as docentes não realizaram cursos específicos sobre as temáticas que fazem relação com Direitos Humanos e Cidadania, e que, na escola em que atuam, não

[65] Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

houve formações nessa perspectiva, mesmo tendo comissões específicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos, sendo que uma das funções dessas comissões é discutir essas temáticas com seus pares no interior da escola. Além das comissões não efetivarem estudos no ambiente escolar, as professoras, participantes da pesquisa, não haviam realizado cursos sobre Educação em Direitos Humanos, o que entendemos como algo que contribuiu para a falta de entendimento sobre o desenvolvimento da temática e sua articulação aos conteúdos de Ciências Naturais.

Dessa forma, todas as professoras tiveram a dificuldade em realizar esse planejamento, conforme discursos anteriores, no entanto, foi possível verificar articulação do conteúdo de Ciências Naturais e as relações étnico-raciais. Algumas professoras descreveram a falta de amadurecimento em relação à temática, já que essa proposta foi no início do curso, e, para elas, por ser no início, as informações ficaram muito “soltas”. Consideramos que, ao longo do curso, outras temáticas foram discutidas, e assim possibilitaram melhor compreensão por parte das docentes. Outro fato importante é que, ao longo do curso, foram criados vínculos afetivos entre pesquisadoras-professoras e professoras-professoras, possibilitando maior intercâmbio de conhecimentos e práticas, contribuindo para o processo de socialização e formação docente.

7.3.4.2 Os aspectos organizativos da escola e as relações de poder

Os aspectos organizativos da escola irão afetar as relações estabelecidas na instituição de ensino, em relação ao comportamento dos estudantes, dos/as professores/as e também nas relações entre ambos. Também consideramos que o contexto organizativo das escolas poderá ser empecilho para a mudança ou renovação qualitativa e metodológica de ensino. Nesse sentido, entendemos que “os processos didáticos se adaptam ou se acomodam dentro dos contextos organizativos, e mudar os primeiros requer questionar os segundos” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 231). Esse mesmo autor destaca que o ambiente escolar é formado “pelo clima de trabalho organizado de uma forma peculiar em torno de tarefas para desenvolver o currículo, que tem a ver com a organização da instituição escolar, refletindo outros determinantes exteriores à própria instituição” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 90). Em relação à organização de cada escola, André (2016) pontua que as pesquisas

cada vez mais têm evidenciado que o clima organizacional, criado na instituição escolar, terá um peso muito grande na forma em que é realizado o trabalho na escola.

A partir dos discursos das docentes, foi possível identificar que alguns aspectos organizativos das escolas em que atuavam se mostraram entraves para a realização das práticas voltadas aos Direitos Humanos e Cidadania na sala de aula. Dentre as questões pontuadas pelas docentes pode-se destacar: falta de apoio e incentivo da gestão pedagógica da escola; o receio em desenvolver determinadas temáticas sociais devido às represálias das famílias; a avaliação como controle do processo de aprendizagem; a relação com seus pares e as influências externas, como as demandas vindas de órgãos superiores à escola.

No discurso de professora Maria, evidenciou-se a dificuldade em colocar em prática as atividades pensadas por ela voltadas para as questões sobre Direitos Humanos devido à falta de apoio da gestão pedagógica da unidade educacional em que atuava, conforme o excerto: *"[...] quando eu fui* ***autorizada pela diretora*** *a trazer um militante indígena, ele não é indígena, mas ele está muito articulado com os indígenas, e ele se propôs ir até lá para conversar com todas as turmas e* ***aí a pedagoga me podou [****...]" (Grupo focal - Maria)*. Nota-se que a gestão tem um papel importante no apoio e na efetivação das práticas realizadas pelos/as docentes, na escola, relacionadas a uma Educação em Direitos Humanos. Durante o grupo focal, as professoras destacaram que normalmente quando realizam um curso de formação continuada não há um acolhimento por parte da equipe gestora em relação ao que foi desenvolvido no curso, como, por exemplo, compartilhar os conhecimentos construídos durante a formação com os demais docentes e equipe gestora. A professora Josi destacou que, na escola em que atuava, ela apenas avisava a gestão que estava fazendo um determinado curso e que relatava que estava efetivando as atividades do mesmo em sala de aula, conforme o excerto: "*Eu* ***sou bem livre****, eu só falo 'estou fazendo as coisas do meu curso', vocês não me incomodem {risos}" (Grupo focal – Josi).*

As professoras também relataram que são elas, por iniciativa própria, que comentam sobre os conteúdos desenvolvidos no curso para seus pares e/ou para a gestão, sem ter momentos específicos, organizados pela equipe gestora, para isso. Compreendemos que a função do/a pedagogo/a escolar é desempenhar um trabalho que contribua para o desenvolvimento profissional dos professores e professoras que atuam no contexto escolar. Nessa perspectiva, o/pedagogo/a "deve assumir o papel

de mediador, articulador e condutor do processo de formação continuada do professor, dada a importância de sua função que é de planejar e acompanhar a execução do processo didático e pedagógico da escola" (NEGOSEKI, 2018, p. 95).

Apenas em uma escola foi possível perceber envolvimento da equipe pedagógica no trabalho realizado pela docente. A professora Sheila, relatou durante o grupo focal, que a escola em que está atuando é acessível às ideias trazidas por ela, e que há uma parceria entre as professoras no desenvolvimento das propostas:

> *"Nada a ver com a minha escola gente! A **escola é de braços abertos** [...]. Lá falam: Que bacana seu plano de aula! [...] as **outras professoras estavam trabalhando mulheres extraordinárias** e eu trabalhei mulheres na ciência. Nossa foi muito bacana!" (Grupo focal - Sheila).*

Ressaltamos que, nessa escola, a professora Sheila realizou várias atividades diferenciadas, como, por exemplo, o ensino híbrido e as estações de aprendizagem, que de acordo com ela é uma organização da escola. Nesse sentido, compreende-se o papel fundamental da gestão no processo formativo dos/as professores/as, estabelecendo uma comunicação entre professores/as-professores/as e professores/as-pedagogos/as, e que, quando há um apoio e incentivo por parte dos colegas e da gestão, o trabalho pedagógico poderá ter maior envolvimento de todos/as no processo educativo. Entendemos que a comunicação entre os/as professores/as que atuam em uma escola contribui para a "disseminação do conhecimento profissional". (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 197). O autor explica que "a consideração da dimensão social da profissionalização é inescusável desde o momento em que se sabe – e os próprios docentes reconhecem – que a comunicação profissional entre iguais e uma fonte de acumulação do saber prático (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 197).

No que tange à participação e à colaboração por parte dos/as outros professores/as nas práticas realizadas pelas docentes, a professora Maria, por ser iniciante na carreira, sentia-se sozinha para desempenhar a sua função educativa no sentido de articular as questões sociais aos conteúdos que desenvolvia em sala de aula. Assim, percebe-se que sem o apoio necessário das colegas de trabalho e também da gestão pedagógica, gerando dessa maneira o "individualismo profissional" (GIMENO SACRISTÁN, 2017). Em relação o individualismo profissional, Gimeno Sacristán (2017) destaca que essa característica acarreta dificuldades do professor

em se emancipar profissionalmente, e destaca que o “individualismo profissional, defende, na realidade, uma visão conservadora da prática educativa, pois obstaculiza enormemente que se questionem as estruturas sociais de funcionamento coletivo” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 199). Na fala da professora Maria, evidenciou-se sua preocupação com esse isolamento, no entanto, ela entende que essa é uma característica da cultura organizativa da escola em que estava atuando. Na fala da professora Josi, quando pontua que ela é “livre”, no sentido de fazer os cursos e realizar suas propostas na sala de aula, também podemos verificar esse isolamento profissional, porque nota-se que ela tem a liberdade de realizar suas práticas, entretanto, ao mesmo tempo não tem o apoio, o incentivo e a comunicação dos saberes profissionais, isolando-se em sua prática pedagógica, o que fica explícito quando ela destaca “*vocês não me incomodem” (Josi).*

No que tange à professora Maria e seu isolamento profissional, a docente destacou:

> *“O problema é que eu tenho **enfrentado e sozinha**, basicamente, e eu sei que não sou a única [...] tem uma [...] eu estou lembrando de uma só [...] que é a professora de artes que já enfrentou ao longo do ano muita resistência, em **relação a abordar temas que acham que não são necessários**, né? A grande **maioria está lá há muitos anos** [...].” (Grupo focal – Professora Maria).*

A professora Maria explica que essa resistência acontece por parte das docentes mais antigas da escola, e que já possuem uma certa comodidade em relação ao trabalho pedagógico que realizam. Sobre essa resistência por parte de algumas docentes, a professora Josi pontua que acredita ser devido ao medo que sentem em não saber desenvolver os temas sociais em sala de aula, como no excerto a seguir: “*Mas eu acho que **essa resistência** é devido ao **medo** e devido a **não saber lidar como o tema**, sabe?” (Grupo focal – Josi).*

Dessa forma, compreendemos que a falta de conhecimentos voltados para as temáticas sociais, muitas vezes, dificulta o trabalho pedagógico do do/a professor/a planejar propostas voltadas para uma Educação em Direitos Humanos. Também identificamos que, em muitas situações, essas temáticas poderão gerar um desconforto, já que estão impregnadas de preconceitos e estereótipos criados socialmente, como, por exemplo, falar sobre as diferentes manifestações da sexualidade, sobre o papel da mulher na sociedade, sobre o racismo, etc. O medo

também advém das possíveis atitudes das famílias em relação às temáticas, como verificado nos discursos das professoras Beti e Sheila. Pois a professora Beti relatou no grupo focal que desenvolveu a temática Igualdade de Gênero com as crianças, referentes às profissões, e que a pedagoga da unidade em que trabalhava solicitou que fizesse a exposição dessa proposta no mural da escola. Entretanto, Beti não realizou a exposição devido ao medo de comentários que poderiam surgir das famílias dos/as estudantes, que poderiam interpretar a proposta de forma errada:

> *"A **pedagoga queria que até eu expusesse o trabalho** que fiz sobre igualdade de gênero [...] e não sabia que título eu colocaria e fiquei **com medo de não ser aceito pelos pais**, porque eles entram na escola para pegar os alunos e eu falei "**como eu que eu vou expor isso**? E não sei como eles irão entender". Por mais que eu deixasse lá explicado com o objetivo, o que foi desenvolvido eu acho que poderia **causar alguma coisa ali em relação aos pais**...e**ntão está lá guardadinho [**...] ficou muito legal o trabalho deles." (Grupo focal – Beti).*

No discurso da professora, nota-se o incentivo da pedagoga da unidade para que a professora expusesse as atividades realizadas pelas crianças sobre igualdade de gênero, no entanto, a professora sentiu medo devido à reação das famílias sobre o tema trabalhado. O que fica evidente é que a pedagoga incentivou, todavia não possibilitou, de forma concreta, que essa exposição acontecesse, provavelmente por insegurança sobre a temática em apresentá-la para as famílias, se caso essas viessem conversar com ela. Consideramos que o incentivo é fundamental para o/a professor/a, entretanto o apoio para que se efetivem as ações precisa ser realizado pela equipe pedagógica. Porquanto o trabalho voltado para uma Educação em Direitos Humanos precisa ser global, envolver todos os agentes do processo educativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos, salienta que: "tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local" (BRASIL, 2012, p. 253).

A professora Sheila também pontuou o receio, no que tange à reação dos pais, ao desenvolver a temática voltada para o conteúdo corpo humano, mais especificamente, às mudanças do corpo na puberdade, sistema reprodutivo, etc., como na sua fala:

> *"[...], mas é claro que **existe toda essa questão familiar** que é bem forte [...] **eu trabalhei e fiquei esperando a reação**, né {risos}." (Grupo focal – Sheila).*

Em relação a esses conteúdos de Ciências Naturais, a professora Beti também tem receio, todavia, pontuou que, quando há algum tipo de questionamento, ela mostra o conteúdo que está no currículo e no livro didático, como no trecho a seguir:

> *"Então eu pego assim [...] se precisar está o **livro** aqui [...] o **currículo** aqui [...] né? Não estou fazendo nada sem preparação." (Grupo focal – Beti).*

No entanto, referente às temáticas sociais, a professora Beti apresenta receio em discutir com as crianças e em expor as suas produções, ou seja, temas que não estão explícitos no Currículo de Curitiba, como nos conteúdos a seguir, os quais se apresentam no Mapa Curricular Ciências (CURITIBA, 2016):

> Níveis de organização do corpo humano: células, tecidos, órgãos e sistemas. • Diferenças individuais do corpo humano, diversidades e respeito às diversidades. • Relação entre os sistemas esquelético e muscular no processo de movimentação. • Doenças e deficiências que afetam os sistemas esquelético e muscular. • Influência da mídia e outros fatores culturais nas escolhas relacionadas à movimentação do corpo. • Tecnologias relacionadas ao funcionamento, a doenças e a deficiências dos sistemas esquelético e muscular. • Relação entre os sistemas de nutrição: digestório, respiratório, cardiovascular e urinário. • Doenças e deficiências que afetam os sistemas digestório, respiratório, cardiovascular e urinário. • Hábitos saudáveis relacionados aos sistemas digestório, respiratório cardiovascular e urinário. • Alimentação: grupos de alimentos, alimentos diet e light e influência da mídia e outros fatores culturais na escolha dos alimentos, desperdício de alimentos no Brasil e formas de evitá-lo. • Tecnologias relacionadas ao funcionamento, a doenças e a deficiências dos sistemas digestório, respiratório, cardiovascular e urinário. • Relação entre os sistemas de coordenação: nervoso e endócrino. • Doenças e deficiências que afetam os sistemas nervoso e endócrino. • Influência de fatores culturais nas escolhas relacionadas aos sistemas de coordenação. • Tecnologias relacionadas ao funcionamento, a doenças e a deficiências dos sistemas nervoso e endócrino. • Sistemas genitais masculino e feminino: anatomia, localização e funcionamento. • Higiene dos órgãos genitais. • Amadurecimento sexual e mudanças que ocorrem no corpo humano durante a puberdade. • Concepção, fecundação e gravidez. • Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. • Métodos contraceptivos. • Aspectos afetivos e culturais da sexualidade e suas manifestações nas diferentes fases da vida do ser humano. (CURITIBA, 2016, s/p).[66]

Considera-se que esse medo também é em decorrência de movimentos específicos na sociedade, como o Movimento Escola sem Partido (ESP), que tem

[66] Os conteúdos foram retirados do documento Mapa Curricular Ciências (CURITIBA, 2016), que define os conteúdos que precisam ser desenvolvidos a partir do componente curricular Ciências Naturais do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

por propósito “uma forma única de pensamento e de educação” (CASTILHO, 2019, p. 2), o qual foi citado anteriormente nas análises realizadas a partir das atividades propostas pela professora Beti. Esse movimento teve início em 2004 e a adesão foi pequena, pois muitos professores acabaram por subestimá-lo devido aos absurdos e retrocessos de muitas questões defendidas pelo mesmo. Entretanto, com o passar tempo, especialmente com o avanço de mobilizações e também dos movimentos conservadores, o movimento Escola sem Partido ganhou força, e, diante disso, foi apresentado o projeto de lei à Câmara dos Deputados em 2014[67]. Carvalho (2109) explica que:

> Mas engana-se quem acredita que esta seja a via principal de ação dos idealizadores e apoiadores do ESP. Sua aparente isonomia (aparente porque o apartidarismo surge apenas no nome) começou a instigar polêmicas em torno das diretrizes educacionais em todo o país e muito do que tem sido suscitado por seus apoiadores termina por promover desvios de atenção dos reais problemas educacionais. Além disso, o que pode parecer malogro em função do arquivamento de projetos de lei do ESP em alguns estados e na Câmara dos Deputados, como ocorreu em 11 de dezembro de 2018, na realidade abriu caminho para a retomada de novas propostas com pontos ainda mais graves, como aconteceu no primeiro dia de trabalhos da Câmara dos Deputados em 2019, em que foi apresentado um novo projeto de lei, o PL nº 246/2019 [...]. (CARVALHO, 2019, p. 3).

Esse movimento gerou situações de fiscalização, no que tange ao trabalho realizado pelos/as docentes, evidenciando, na mídia brasileira e nas redes sociais, os ataques aos professores/as. Carvalho (2019) pontua que esse movimento vai de encontro a autonomia e a liberdade de pensar dos/as professores/as e que agride frontalmente às liberdades e diminui ainda mais a autonomia pedagógica (CARVALHO, 2019).

A questão do medo, pontuada pela docente Beti, sobre possíveis represálias em discutir os temas sociais, surge em seu discurso durante as oficinas teóricas e práticas, pois destacou que tinha receio dos/as estudantes gravarem e exporem suas falas, e isso gerou receios referentes em como agir e ao que falar em sala de aula.

Nesse sentido, compreende-se que o movimento ESP afeta diretamente as práticas dos professores/as, os quais muitas vezes se sentem ameaçados diante de pressões que sofrem por meio da vigilância. Carvalho (2019) expõe que “a conjugação

---

[67] O PL nº 7.180/2014 foi apresentado à Câmara dos Deputados em 24 de fevereiro de 2014 pelo deputado Erivelton Santana, na época filiado ao PSC da Bahia. (CARVALHO, 2019).

dessas questões, somada ao incentivo à vigilância, à intimidação do trabalho docente e à difusão de concepções ultrapassadas e anacrônicas sobre educação, terminam por estimular um ambiente de formação ainda mais persuasivo, dual e limitado" (CARVALHO, 2019, p. 3). Evidencia-se uma relação de poder, um poder simbólico que influencia as liberdades dos/as professores/as e suas formas de atuar no contexto escolar. Esse movimento de vigiar e controlar os/as professores/as em suas práticas na escola, vai de encontro com uma Educação em Direitos Humanos, porque consideramos que o professor possui o direito de expressar suas ideias e seus pensamentos, além disso, desenvolver uma prática pedagógica que contribua para que o/a estudante reflita questões mais amplas da sociedade.

A professora Maria também traz à tona, em sua fala, as questões relacionadas às normas e às regras da cultura escolar, quando destaca que a pedagoga da unidade em que trabalha possui uma postura fiscalizadora em relação ao seu trabalho, no sentido de verificar se realmente ela está desenvolvendo os conteúdos previstos para trimestre, visando à avaliação, ou a prova final, como no trecho a seguir:

> *"[...] a pedagoga [...] tem sua competência, tem seu trabalho, mas duas vezes que ela olhou para mim e falou: "**Você está avaliando Ciências**, né? Você não está avaliando relações homofóbicas, você não está?" (Maria).*

Em relação ao processo de avaliação, também outra professora destaca essa cobrança, quando afirma que: "*Nossa está bem complicado, assim [...] e tem **pouco de aula**, e você tem de **vencer algumas coisas**, ainda **porque estão te cobrando a prova**, né?" (Josi).*

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2017) destaca sobre a avaliação, a qual, muitas vezes, "tem como objetivo o controle, não apenas por necessidade de conhecer o progresso dos alunos [...]" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 92). A avaliação para os gestores objetiva controlar os conteúdos que estão sendo desenvolvidos pelas professoras, e se as mesmas estão "dando conta" do currículo prescrito[68], aquele que é definido pelas instâncias externas, que no caso dessa pesquisa é Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

[68] Gimeno Sacristán (2017) explica que, "em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis as quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que dever se seu conteúdo, principalmente em relação a educação obrigatória". (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 103).

Uma outra influência de instância externa pode ser verificada na fala da professora Sheila que destacou durante o grupo focal, que muitas vezes, as temáticas sobre direitos humanos são impostas pela equipe de gestão e que os/as professores/as precisam desenvolver na sala de aula com os/as estudantes, evidenciando a influência de instâncias externas na unidade educacional:

> *"Eu vejo **que chega para a gente**, é isso: '**Vocês têm que trabalhar** sobre bullying na escola', eles dão o tema e você tem que trabalhar [...] Mas como eu vou trabalhar isso?" [...] **é imposto** que você tem que trabalhar, mas não é colocado como você vai desenvolver isso [...] pesquisa, vai atrás e pronto, tem que trabalhar!" (Grupo focal – Sheila).*

A docente explica que, muitas vezes, essas propostas são para serem expostas na escola:

> *"Na semana tal, tem **que estar exposto e bonita** as propostas [...] Até então eu trabalhava porque tinha que trabalhar essa temática [...] você tem que colocar no conteúdo, **mas sem pensar."** (Grupo focal – professora Sheila)*.

Nesses trechos, destacados da fala da professora Sheila, elencamos três expressões que retratam a determinação externa em relação a escola, no que tange aos professores/as e suas práticas, as quais são: *"Você tem que trabalhar [...]"; "[...] é imposto" e "tem que estar exposto" (Grupo focal - Sheila)*. Assim, percebe-se que os/as professores/as, muitas vezes, desenvolvem temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, devido a uma imposição, e não como algo que realmente acreditam como importante para o desenvolvimento e aprendizagem dos/as estudantes, e frequentemente sem o apoio necessário da equipe pedagógica ou da Comissão de Direitos Humanos da unidade educacional, questão discutida na categoria "Formação inicial e formação continuada relacionada ao Ensino de Ciências, Direitos Humanos e Cidadania".

É importante ressaltar que, no final do ano letivo, a equipe gestora e a Comissão de Direitos Humanos local precisa elaborar um relatório para ser enviado para Gerência de Educação em Direitos Humanos, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, o que sugere uma influência externa para as demandas realizadas na escola. Compreendemos a importância de desenvolver práticas voltadas para uma Educação em Direitos Humanos, no entanto, é necessária formação para os/as professores/as que elaborem essas práticas de forma que

compreendam sua importância, e que não sejam simples executores de determinações externas. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2017) explica que o "tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionado pela política e pelos mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 109).

É importante ressaltar que a professora Sheila trabalha em uma instituição escolar em que, na visão dela, há uma participação e um incentivo da equipe gestora, como destacado anteriormente, no entanto, devido algumas demandas externas, essa autonomia escolar é abalada, e as relações de poder se sobressaem a um trabalho que possibilite uma profissionalização compartilhada.

A partir das análises, foi possível perceber, no discurso da professora Maria, o entendimento que ela possui sobre as temáticas sociais articuladas aos conteúdos de Ciências, e, na visão dela, há um "*esvaziamento do social no ensino de Ciências Naturais" (Maria)*, e que, em sua opinião, isso não deveria acontecer. Nota-se a resistência à equipe pedagógica e, também, por parte de alguns/as professores/as, mais antigos/as na unidade educacional, em apoiar o trabalho da professora. Em relação a essa questão, Gimeno Sacristán (2017) pontua que "a renovação pedagógica é, em muitos casos, um discurso de resistência frente ao dado, sobretudo quando se parte de um sistema rígido e burocratizado" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 243), como observado na escola em que a professora atuava. O autor explica que os condicionantes verificados no interior das escolas, "podem ser vistos como inevitáveis, possíveis de serem subvertidos, favoráveis, dificultadores, etc. e tudo isso depende, em boa parte, da bagagem pessoal do professor: de sua formação, de sua atitude profissional, se age individualmente ou como membro de uma equipe que quer transformar as situações, etc." (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 243).

Na experiência da professora, percebe-se que há os condicionantes que dificultam suas práticas de ensino, e isso possivelmente é em decorrência de sua falta do saber prático profissional necessário para poder argumentar e defender, no contexto da escola, suas ideias e formas de considerar a educação. Nesse sentido, é importante evitar responsabilizar excessivamente o/ professor/a e sua relação com a qualidade, porque a prática é "fruto institucionalizado". Entretanto, é necessário aos/às "professores/as se responsabilizarem pela intervenção em todos os âmbitos que regulam suas práticas profissionais, se é que aspiram a algum grau de controle e

autonomia da profissão, já que o ofício é praticado fora das aulas e dentro delas" (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 93).

Outras formas de relações de poder que aparecem, nas falas das professoras, são as que envolvem as suas atitudes, no contexto escolar, em relação aos/às seus/as estudantes, que avaliamos como contrárias a uma prática voltada a uma Educação em Direitos Humanos. A professora Maria pontua que *"a grande maioria de professores está lá há muitos anos, porque se identifica e chega com* ***esse ritmo militarizado com as crianças [****...] então" (Grupo focal – Professora Maria)*. A professora destaca que essas regras, já estabelecidas e afirmadas pelos professores/as na escola em que ela está lotada, estabelecem um controle às estratégias que ela realiza em sala de aula com os/as estudantes, as quais são consideradas "diferentes" pela docente, e destaca que a relação com as outras professoras da unidade não é algo fácil. Em relação às atitudes das professoras, correspondente aos alunos, a professora Beti salienta que possui uma preocupação sobre a formação humana que deveria ser desenvolvida na escola, e pontua várias questões que vão de encontro à uma EDH, podendo perceber uma relação de poder do/a professor/a para com o/a estudante:

> *"Vejo situação aqui que eu às vezes* ***fico impotente de tentar resolver****, porque a gente não tem apoio sabe? Então eu acho que o aluno deveria ser tratado de forma diferente, eu vejo, muitas vezes, as* ***pessoas gritando*** *como ele [...] não quer nem saber o que está acontecendo, é* ***muito punitiva*** *ainda. É só questão de* ***ameaça e punição [****...] ameaça e punição[...]. [...] eu vejo professores [...]* ***xingam aluno, não na frente dele****,* ***mas entre os professores****, mesmo sabe? Comentários do jeito que falam em relação a eles. Eu acho isso assim [...] um absurdo porque são alunos que estão em nossas mãos." (Beti).*

Nessas citações da professora, ficam evidentes situações relacionadas à punição, muito presente na escola, por parte de professores/as, gestores/as, inspetores/as, que, muitas vezes, não consideram o/a estudante e sua vivência, não os escutam no sentido de compreendê-los e acolhê-los, indicando a questão da hierarquia presente no contexto escolar em relação ao professor/a e ao estudante. As professoras também pontuam a questão de ser impotente diante dessa situação de autoritarismo, demonstrando a submissão a uma cultura escolar já instalada na instituição. Portanto, compreendemos que o processo de socialização estabelecido na escola, em muitas situações, deforma em vez de formar, e que os/as docentes estão sendo preparados para ter uma visão homogênea dos/as estudantes, e, nesse

caso, não são consideradas as individualidades (ARROYO, 2014, p. 231). Nesse processo punitivo, característico da escola, ainda presente em muitas unidades educacionais atuais, percebe-se que várias crianças e adolescentes acabam desistindo da escola e evadem. Percebemos, assim, o processo de exclusão e de reprodução da ordem social e cultural vigente.

Cabe ressaltar que as relações estabelecidas entre professores/as e estudantes precisam estar baseadas num caráter moral. Nessa perspectiva, Gimeno Sacristán (2017) explica que:

> [...] conceber a prática ou as ações de ensino como um assunto moral envolve, pois, não só dar esse caráter aos objetivos do currículo e aos motivos pessoais, mas às atividades, ao como fazer, às interações entre professores e estudantes, aos métodos, à avaliação, porque cada ação tem significado e é uma possibilidade calculada. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 45).

O autor explica que o "caráter moral inerente ao significado da ação extrai para o ensino a condição de ter de apoiar-se em processos de reflexão sobre o valor ético das ações que a compõem" (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 45). Compreendemos que muitas ações realizadas pelos/as docentes são baseadas naquilo que ele viveu enquanto aluno/a, e que muitas vezes vivenciaram situações de punição, de gritos, característicos de um sistema escolar que frequentemente é punitivo e rígido. Assim, "a primeira aprendizagem para comportar-se como professor é uma aprendizagem por socialização como aluno, experiência da qual se extraem as primeiras representações da prática que, mais tarde, podem ser utilizadas e reproduzidas" (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 53). No entanto, é fundamental que essas questões sejam desveladas no processo de formação docente, o qual também ocorre durante a carreira profissional, no ambiente escolar.

Entendemos que as relações de poder têm como foco o poder simbólico, o qual pode ser compreendido como "um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe são sujeitos ou mesmo que o exercem" (BOURDIEU, 1989, p. 07-08). Percebe-se, na fala das professoras, essas relações de poder quando, por exemplo, a professora Sheila relata sobre a imposição de algumas temáticas que precisam ser desenvolvidas em sala de aula como os/as estudantes. As relações de poder no contexto escolar são reforçadas pela hierarquização existente nesse contexto. Para Almeida (2014), a ordem e a disciplina

são questões presente no contexto escolar, e que, em função destas, as situações de hierarquia e autoridade na escola são determinadas, o que caracteriza as relações de poder. E essas relações de poder, voltadas para o/a estudante e a escola, podem ser percebidas no momento da organização das turmas, na interação e na organização dos corpos no momento das atividades escolares, bem como no planejamento das atividades realizadas nesse espaço (ALMEIDA, 2014). Consideramos que essas relações de poder, às vezes explícitas e outras vezes implícitas, também precisam ser desveladas pelos/as professores/as quando se almeja uma Educação em Direitos Humanos.

Em suma, nas falas das professoras, fica evidente as relações de poder, como por exemplo: no momento de organizar as temáticas que precisam ser desenvolvidas nas salas de aula, e que não há um apoio específico para um trabalho pedagógico voltado para uma EDH, dificultando o mesmo; na interferência da equipe pedagógica nas práticas na sala de aula; na cobrança em relação às provas (avaliação), como um instrumento de verificação e de controle dos conteúdos trabalhados pelas professoras; na relação entre professores/as com mais tempo de carreira em relação aos iniciantes, pois professores/as antigos, que estão mais tempo na instituição, encontram-se na fase da “estabilização” e, por isso, possuem melhor pertencimento ao corpo profissional e independência (HUBERMAN, 2000), e assim têm mais conhecimentos relacionados à cultura escolar em comparação aos professores/as no início de carreira.

A partir das colocações das professoras, evidencia-se que as mesmas compreendem essas relações de poder, no entanto, acabam se submetendo à hierarquia e à autoridade, muitas vezes, legitimando-as. Castro (1998) destaca que “existem hierarquias a serem respeitadas, tarefas a serem executadas, regras a serem cumpridas e todo um aparato burocrático, definido em estatutos e regimento, que norteiam as ações e interações dos atores dentro da Instituição Escolar” (CASTRO, 1998, s/p). Portanto, essas relações de poder são visíveis no trabalho desenvolvido na escola, o que afeta várias questões pontuadas pelas docentes, constituindo essa relação em poder simbólico. Assim, Castro (1998) explica que todos os agentes devem estar envolvidos em um processo educativo, “em torno do qual há uma mobilização dos atores, em uma prática do poder simbólico, reconhecido, não conhecido como arbitrário, exercido com a conivência de todos” (CASTRO, 1998, p. s/p).

Avaliamos que essas relações de poder explícitas e implícitas no contexto educativo frequentemente dificultam a profissionalização compartilhada, ou seja, de se criar no contexto educativo um ambiente para as decisões pedagógicas. Ao encontro dessa ideia, Gimeno Sacristán (2017) destaca que “um contexto organizativo favorável ao melhor ambiente de aprendizagem reclama decisões coletivas por parte de todos os professores que incidem sobre os mesmos alunos” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 197).

A partir da categoria “Dificuldades encontradas na realização das práticas voltadas aos Direitos Humanos” foi possível fazer uma síntese das ideias principais apresentadas pelas docentes, conforme Figura 41.

Figura 41 – Síntese da categoria Dificuldades encontradas na realização das práticas voltadas aos Direitos Humanos



FONTE: A autora (2021)

7.3.5 Avaliação do curso: conhecimentos e práticas

O momento de avaliação do curso ocorreu durante o grupo focal, pois nesta etapa da pesquisa foi possível ouvir as professoras no sentido de compreender as potencialidades e fragilidades das oficinas teóricas e práticas organizadas pelas pesquisadoras. Uma das questões pontuadas pelas professoras foi referente ao conteúdo que foi desenvolvido na formação, porque quando as mesmas fizeram as

inscrições no curso elas não sabiam como aconteceria a articulação de Ciências Naturais, Direitos Humanos e Cidadania, como nos trechos a seguir:

> *"Tanto que quando eu vi o tema do curso eu pensei: Gente bem interessante, **mas como isso**? O que tem a ver? Tipo assim, **que caminho vai ser feito** para juntar dois temas?" (Grupo focal – Professora Maria).*

> *"Quando eu vi eu pensei "ou vai ser um porre, **porque será só lei**, lei e lei [...] eu vou ter que ler leis [...] ou vai ter atividades, entendeu? Eram os extremos que eu estava imaginando [...]." (Josi).*

A professora Josi destacou que, quando se fala em Direitos Humanos, há uma percepção de que o conteúdo é direcionado às leis, conforme excerto:

> *"Então primeiramente quando a gente vai falar de Direitos Humanos, para ensinar uma criança, adolescente, enfim, nossos estudantes, **eu pensava muito nas leis**, então você fica tão embasada ali nas leis que vem a pergunta**: Como trabalhar com os alunos né**?" (Grupo focal – Josi).*

No que tange ao conteúdo desenvolvido no curso, as professoras mudaram suas percepções iniciais sobre a forma de desenvolver e articular Direitos Humanos com os conteúdos de Ciências Naturais. Josi pontuou que com o curso foi possível compreender como trabalhar essa temática como os/as estudantes de forma lúdica:

> *"[...] aqui a **gente aprendeu** o trabalho com os alunos **de forma lúdica**, **de modo melhor de ver aquela lei**, que é tão ruim para ele ler aquilo [...] E daí você vai estudando, aprofundando e buscando **nova metodologia**... eu acredito que foi bem suave [...]." (Grupo focal – Josi).*

A professora Beti destacou que os conteúdos contribuíram para a prática em sala de aula, porém foram importantes para o seu conhecimento pessoal, indo ao encontro das suas necessidades sentidas, questão discutida na categoria "Experiências pessoais e necessidades sentidas: a escolha do curso", segundo os trechos:

> *"Eu acho que além de contribuir para a nossa prática, mas eu acho que o **conhecimento pessoal** da gente também, né? Porque eu quanto cheguei aqui no curso **eu tinha uma visão de direitos humanos** e tal [...], mas, com o que foi **falado, como que o que foi trabalhado**, a **maneira como foi trabalhada** aqui, eu acho que **enriqueceu muito mais o que eu já conhecia**. E eu acho que foi muito válido... quando me inscrevi no curso eu vim em busca em saber realmente o **que são direitos humanos** e para poder até debater com as pessoas que tem uma visão errada, essas pessoas que estão*

> *a nossa volta, na nossa convivência mesmo né? E isso se refere aos alunos, familiares, amigos [...].” (Grupo focal – Beti).*

A professora Sheila destacou que o curso a fez refletir sobre o porquê de trabalhar determinado tema, e afirmou que, normalmente, as temáticas sobre Direitos Humanos são impostas pela equipe pedagógica, e que precisam ser desenvolvidas na escola, sendo essa questão discutida na categoria “Os aspectos organizativos da escola e as relações de poder”. Muitas vezes, as temáticas são desenvolvidas, entretanto, sem o devido processo reflexivo diante do conteúdo, como no excerto a seguir:

> *“[...]* ***é imposto que você tem que trabalhar****, mas não é colocado como você tem que trabalhar [...] até então eu trabalhava porque tinha que trabalhar essa temática... você tem que colocar no conteúdo, mas sem pensar... Porque é muita coisa... e* ***quando você sabe do tema você vê que pode trabalhar o ano inteiro em cima disso em seu planejamento****. Como a gente viu aqui,* ***como foi abordado, de que forma você pode fazer isso [****...] não porque nessa semana vou fazer isso, por que foi pedido e foi cobrado [...].” (Grupo focal – professora Sheila).*

No discurso da professora Sheila, fica evidente a mudança de concepção em relação ao trabalho com as temáticas voltadas aos Direitos Humanos, partindo do princípio de que são temáticas que podem ser desenvolvidas ao longo do ano, interligadas com o planejamento. No entanto, isso só é possível de ser feito quando há conhecimentos sobre essas temáticas.

A professora Beti destacou que, no decorrer do ano, com o conhecimento adquirido ao longo do curso, será possível aproveitar muitas oportunidades durante o ano letivo para desenvolver as temáticas trabalhadas no curso, e destaca que não apenas em Ciências, mas também em outras áreas, conforme excerto:

> *“Porque essas* ***questões vão surgindo no decorrer do ano*** *e eu acho* ***que com esse conhecimento****,* ***sabendo realmente como trabalhar****, a gente* ***pode aproveitar muitas oportunidades*** *durante o ano na sala de aula, né? Não somente em Ciências, mas em todas as áreas [...].” (Grupo focal – Beti).*

A professora Maria pontuou que o curso contribuiu para mostrar a ela sobre a importância de a teoria estar articulada à prática*:*

> *“O curso só me mostrou* ***como a teoria e a prática precisam estar andando juntas*** *e que realmente Paulo Freire já dizia né?* ***Que não existe teoria pedagógica sem prática pedagógica e vice-versa*** *[...]. Então, me serviu*

> *muito para isso [...]* ***para me instrumentalizar*** *todas as teorias que eu já tive acesso né? Para relembrar muitas coisas, para adaptar essas teorias à vivência, à prática pedagógica [...] então* ***foi muito importante para mim esse curso [****...].” (Grupo focal – professora Maria).*

Na fala da professora Maria, evidencia-se que o curso possibilitou um melhor entendimento em como transpor a teoria na prática da sala de aula, já que essa foi uma necessidade sentida pela docente, e que a mobilizou a fazer a inscrição no curso de formação continuada, questão discutida na categoria “Experiências pessoais e necessidades sentidas: a escolha do curso”, pois destacou que, na formação inicial, não percebeu essa relação da teoria com a prática, e que, devido seu pouco tempo de experiência na carreira docente, faltava para ela a prática em sala de aula, como a relação professor/a-aluno/a e a organização do planejamento das propostas.

Outro fator que consideramos importante em sua avaliação foi sobre o tempo de curso, que para ela foi longo e que possibilitou que as docentes tivessem tempo para refletir sobre as temáticas e também efetivá-las na prática:

> *“[...] esse curso que a gente teve, e foi* ***quase um ano inteiro****, foi muito importante para dar tempo de digerir as coisas, dá* ***tempo de aparecer as coisas na vivência pedagógica****, foi muito importante esse tempo prolongado [...].” (Grupo focal – Maria).*

As professoras também destacaram como algo positivo a participação das crianças nas propostas organizadas por elas. Para a professora Maria, a implementação das propostas foi difícil devido à falta de experiência na profissão e também a falta de apoio de outras professoras e equipe gestora, como discutido na categoria “Os aspectos organizativos da escola e as relações de poder”, entretanto, a participação das crianças nas discussões realizadas em sala de aula foi algo positivo em relação a sua prática pedagógica, como destacado a seguir:

> *“[...] a parte com eles (alunos), a vivência que eu não tinha, foi maravilhoso, eu* ***via que eles queriam isso [****...].” (Grupo focal – professora Maria).*
>
> ***“Eles entendem de forma impressionante****, porque eles têm a vivência deles. Muitas coisas, a gente traz de novo, mas muitas coisas eles têm.” (Grupo focal – Professora Maria).*
>
> *“As crianças* ***receberam muito bem****, discutiram [...].” (Grupo focal - Professora Beti).*

No planejamento das professoras e nas explicações durante o seminário, foi possível identificar que elas consideraram importante a metodologia dialógica, no sentido de entender e acolher as experiências das crianças, os seus saberes às práticas realizadas em sala de aula. O que consideramos fundamental no ensino de Ciências, a fim de buscar os conhecimentos prévios e ampliá-los, aproximando as crianças dos conhecimentos sociais, históricos, científicos e culturais. Esse momento inicial de problematização possibilita um "distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão, e fazer com que ele sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém" (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2014, p. 620).

Portanto, um dos aspectos apontados como positivo pelas professoras foi a questão dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso e que as fizeram refletir sobre como articulá-los aos conteúdos de Ciências Naturais. Avaliamos que isso ocorreu porque as pesquisadoras realizaram, durante o curso, o desenvolvimento da teoria articulada à prática, trazendo exemplos de propostas que poderiam ser viáveis e possíveis de serem desenvolvidas com as crianças no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, e isso foi identificado pelas docentes, conforme os excertos:

> *"Eu gostei **porque trabalhou igual eu estava pensando mesmo**, **fazendo atividades, e atividades que temos recursos** para fazer [risos] [...] eu gostei por causa dessa **dinâmica do curso [...]." (**Grupo focal – professora Josi).*

Professora Josi explicou que os cursos deveriam se basear na realidade das escolas, porque, de acordo com ela, os materiais didáticos são escassos na unidade educacional e que os/as professores/as precisam realizar sua prática com o que é possível. Sendo que muitos/as docentes, para realizarem determinadas práticas na escola, compram materiais para organizar suas aulas com o seu próprio dinheiro, e que na visão dela isso não é correto.

Para a professora Beti, o conhecimento desenvolvido no curso ficou bem explicado e a prática foi viável de ser desenvolvida na escola, como no excerto:

> *"Eu **gostei justamente pelo que a professora falou [**...] a gente viu a **teoria** de uma maneira que ficou bem claro, **ficou bem explicado** para a gente, e **a prática também** que foi totalmente **viável nas escolas**. A **gente consegue aplicar**, a gente consegue ter um retorno das crianças que isso é muito legal,*

> *né? Do jeito que as coisas foram encaminhadas, eu acho que foi muito bom mesmo [...].” (Grupo focal – professora Beti).*

Gimeno Sacristán (2017) destaca que é necessário que haja uma conexão entre formação e prática, “a profissionalização docente, ou seja, a bagagem de usos práticos com os conhecimentos, os valores e as ideologias que os sustentam, atua e se reproduz sem que seus atores intervenham em sua modelação e melhora” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 271). Nesse sentido, as pesquisadoras organizaram o curso com oficinas práticas e teóricas com o objetivo de refletir que estratégias poderiam ser usadas para desenvolver determinadas temáticas no ensino de Ciências Naturais, considerando a faixa etária, e, por isso, o trabalho com diferentes linguagens, como a escrita, a oral, o desenho, a imagem, a audiovisual, etc.

Maria e Beti destacaram que o curso reforçou o que elas já pensavam sobre o trabalho voltado aos Direitos Humanos, conforme a seguir:

> *“Para mim **só reforçou o que eu já pensava** [...] esse curso me amparou bastante assim **para mostrar que esse caminho que eu acredito existe** e você **não precisa desistir dele**, sabe?” (Grupo focal – Professora Maria).*

> *“Eu acho que **ele reforçou o que já pensava** e me deixou **muito mais segura** em acreditar naquilo que eu acredito, eu acho que foi muito bom por esse lado.” (Grupo focal – Professora Beti).*

A professora Maria salientou que muitos professores/as ainda pensam os direitos humanos de forma deturpada, que esses direitos são para beneficiar apenas os bandidos:

> *“Que tem aquela **visão deturpada dos direitos humanos** que você [...] a gente conversou no começo do curso, que ampara, muito entre aspas, gente vagabunda, ampara gente que não quer trabalha [...] enfim [...] e não está disposta a entender as relações sociais dentro dessa gama.” (Grupo focal – Professora Maria).*

Para as professoras, o curso possibilitou que elas pudessem refletir sobre a articulação das temáticas discutidas com os conteúdos de Ciências Naturais e que a prática foi viável e possível de ser desenvolvida em sala de aula, sem a necessidade de comprar recursos didáticos específicos para essa prática pedagógica. As professoras foram unânimes ao relatar que os cursos de formação continuada fornecidos pela mantenedora, não somente em Ciências Naturais, mas também em outras áreas, não discutem sobre a formação humana e Direitos Humanos, conforme observa-se nas falas das professoras Josi e Sheila:

> *“**Não fazem relação** [...] o **curso é muito burocrático**, **muito rápido** e **não tem discussão**. E quando querem fazer algo diferente não pode [...] ou não dão continuidade [...].” (Grupo focal – professora Josi).*
>
> *“[...] em cursos mesmo que eu fui, **nunca foi falado para se ter esse trabalho com direitos humanos**, mesmo a prefeitura tendo isso, mas é bem isolado, né?” (Grupo focal – professora Sheila).*

Nas falas das professoras, se evidencia essa falta de comprometimento por parte da mantenedora em ofertar cursos que possibilitem a articulação dos conteúdos trabalhados no curso - independente da área de conhecimento - com Direitos Humanos, o que percebemos uma falta de comunicação entre os setores da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em articular as gerências para os diálogos necessários para a formação de professores/as, como, por exemplo, a Gerência de Currículos com a Gerência de Educação em Direitos Humanos, sendo essa última responsável em desenvolver as formações para os representantes da Comissão em Direitos Humanos das escolas e centros municipais de educação infantil.

Em relação à questão dos conteúdos, uma das fragilidades destacadas pelas docentes foi a falta de diálogo entre as temáticas, pois estas poderiam se articular mais no momento do curso, como nos excertos a seguir:

> *“Só pensar o curso, como a gente falou, com temas separados, pois **quando é separado o assunto acaba morrendo**, deixo o assunto entrar mesmo, sabe? Porque daí **aprofunda mais** [...].” (Grupo focal – professora Josi).*
>
> *“Por exemplo, pensar as relações de gênero, pensar o papel da mulher negra e daí várias temáticas, questões de classe, bullying, a menina negra que não gosta de seu cabelo [...].” (Grupo focal - Professora Maria).*
>
> *“Uma **coisa não pode estar desvinculada** a outra né?” (Grupo focal - Professora Beti).*

Essa questão, pontuada pelas docentes, denota-se como relevante e consideramos que essa avaliação foi um ponto negativo da formação, já que é possível fazer as articulações das temáticas, mas não foi realizada pelas pesquisadoras.

Outra fragilidade discutida pelas docentes foi a temática Relações étnico-raciais, como discutido anteriormente na categoria “Dificuldades encontradas na realização das práticas voltadas aos direitos humanos”, na subcategoria “A temática

relações étnico-raciais", as quais tiveram dificuldades em articular essa temática com os conteúdos de Ciências Naturais, destacando que isso se deu devido à temática ser a primeira ser apresentada nas oficinas teóricas e práticas.

A temática que as professoras mais gostaram de desenvolver em sala de aula e que mais se identificaram foi "Gênero, sexo e sexualidade", sendo que, a partir dessa temática, as pesquisadoras apresentaram dois temas, quais sejam, Igualdade de gênero e Empoderamento feminino, e essa preferência pode ser verificada nas falas das docentes, como a seguir.

> *"Eu **gostei mais da temática Igualdade de gênero**, porque foi um trabalho que foi bem legal, eles participaram e **superou minhas expectativas."** (Grupo focal - Professora Beti).*
>
> *"Para **mim também eu acho que foi essa questão da Igualdade de gênero**, eu consegui, como eu falei [...] me instrumentalizar bastante e relacionar com todo o conteúdo de ciências, principalmente[...] dar visibilidade a questão social." (Grupo focal – Professora Maria)*
>
> *"Ah [...] **de Gênero para mim bateu** [riso] bateu desde o começo, porque eu **adoro esse tema."** (Grupo focal – Professora Josi).*
>
> *"Então tem a ver com essas trocas, acredito assim, e com essa vivência[...] principalmente **a gente enquanto mulher**, **enquanto militante**, articulando coisas **com o feminismo** [...]." (Grupo focal – Professora Maria).*

As três professoras, Maria, Beti e Josi, que destacaram sobre a preferência em relação à temática Gênero, sexo e sexualidade, possuem experiências sociais marcadas pela dominação masculina, questão discutida na categoria "Vivências relacionadas à preconceitos". Nessa categoria, ficou evidente a questão do preconceito em relação à mulher, bem como a dominação masculina nas famílias, como, por exemplo, na determinação da profissão, ou seja, a divisão sexual que se reflete na divisão social do trabalho (BOURDIEU, 2019). Nota-se que o que sentiram na "pele", referente ao preconceito, por serem mulheres, influenciou suas preferências em relação à temática desenvolvida na sala de aula. As professoras destacaram que essa escolha possui uma relação com a vivência pessoal, como nos trechos a seguir:

> *Queira ou não queira, **sempre tem uma questão pessoal** no meio, né? Tua vivência, o que você gosta [...] o **que você passou**, o que você vê o outro passar [...] gostei muito mesmo [...]." (Grupo focal – Professora Josi).*
>
> *Essa **questão do papel da mulher hoje** [...] vê que você pode fazer o que você quiser. Eu acho que isso é muito importante [...] você passar para elas também né?"(Grupo focal - Professora Beti)*

A professora Sheila destacou que sobre a temática Gênero ela demorou para planejar as propostas, entretanto, após verificar que a escola já desenvolvia esse trabalho, ela gostou de desenvolvê-la com os/as estudantes em sala de aula:

> ***"Na escola já vem esse movimento** [...] em relação a mulher mesmo...a gente já estava trabalhado isso há um tempo [...]." (Grupo focal – professora Sheila).*
>
> *"A questão do gênero eu demorei um pouquinho porque pensei "o que eu vou fazer?" Onde eu irei encaixar no meu plano de aula? Como vou colocar isso? **Mas lendo e vendo aqui, e vendo lá na escola**, organizando [...] nossa adorei fazer!" (Grupo focal – Professora Sheila).*

Na fala das professoras, evidencia-se que a experiências sociais anteriores influenciaram suas preferências em relação à temática discutida durante o curso de formação continuada.

A partir dessa categoria de análise, foi possível perceber que as professoras, que realizaram o curso de formação continuada, tiveram interesses pessoais em realizá-lo e uma preocupação com uma educação em Direitos Humanos. Nota-se pelas experiências pessoais e pelos discursos das professoras uma preocupação com a questão das temáticas sociais, e o quanto consideram as mesmas importantes para serem problematizadas em sala de aula. Uma das questões pontuadas pelas docentes é que o conhecimento adquirido ao longo do curso contribuirá para desenvolver essas temáticas no ensino de Ciências no ano letivo posterior, como nesse trecho a seguir:

> *"[...] **porque o ano que vem** eu **tenho certeza** que isso será bem mais fácil, já **vou planejar olhando e sabendo o que vou fazer**." (Seminário – Professora Beti).*

Também foi possível perceber que, a partir dos conhecimentos desenvolvidos, as professoras se sentiram mais seguras no que acreditavam em relação a um trabalho pedagógico voltado para uma Educação em Direitos Humanos, tanto em relação à teoria quanto a prática, a ser desenvolvida na sala de aula.

Nesse sentido, a partir dessa categoria, foi possível identificar que as professoras avaliaram positivamente o curso, e que poucas foram as fragilidades apontadas por elas. Mas consideramos que a fragilidade relacionada em articular os diferentes temas é fundamental para que o conhecimento não se fragmente e que as docentes também possam realizar essas articulações em suas práticas pedagógicas

relacionadas a uma Educação em Direitos Humanos. Essa avaliação não foi pensada e refletida pelas pesquisadoras, o que se tornou um dado importante no sentido de planejar próximas formações continuadas para professores/as que atuam no ensino de Ciências Naturais, bem como em outros componentes curriculares.

A forma como foi conduzido o curso também foi algo positivo destacado pelas docentes, pois, de acordo com elas, o curso não ficou restrito apenas aos repasses de leis, mas na articulação da teoria e prática. Essa articulação da teoria e prática foi um dos objetivos das pesquisadoras, no sentido de as professoras visualizarem a forma de realizar a articulação das temáticas que fazem interfaces aos Direitos Humanos e Cidadania com os conteúdos de Ciências Naturais. Essa necessidade formativa foi visualizada na Fase Exploratória desta pesquisa, pois chegou-se à conclusão que deveriam ser organizadas as práticas fundamentadas nas teorias apresentadas, com o intuito de articular os conteúdos de Ciências Naturais dos anos iniciais do ensino fundamental com as temáticas discutidas no curso, a fim de repertoriar as professoras, para que percebessem a possibilidade dessa articulação.

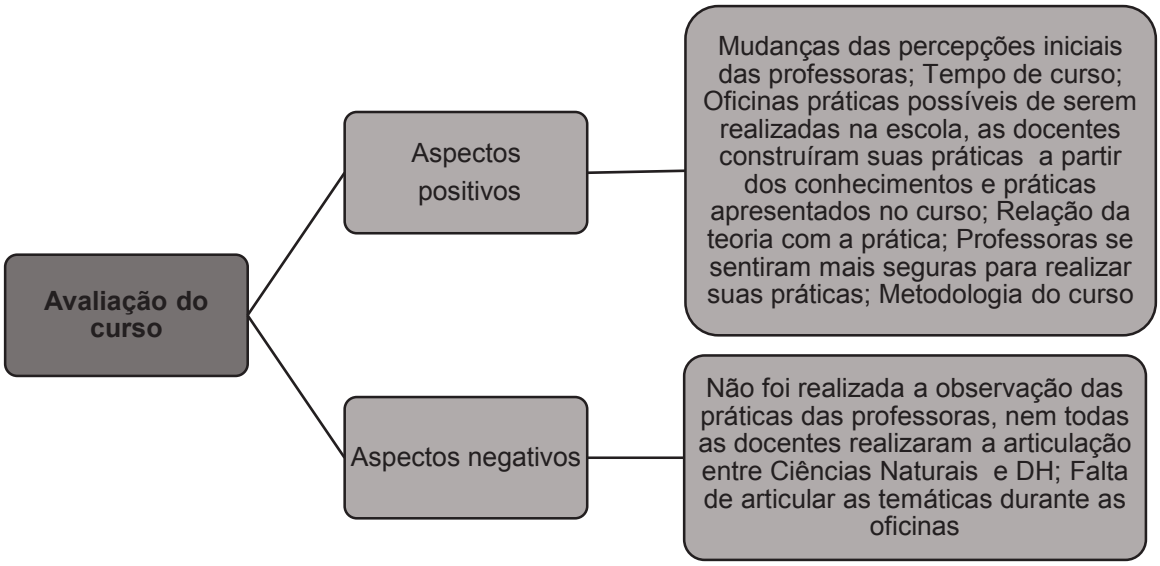
Nesse sentido, demos ênfase ao saber fazer prático e à fundamentação teórica dessas práticas, assim como define Gimeno Sacristán (2017). O autor destaca sobre a importância de se oferecer aos professores/as o *saber fazer prático*, oferecendo a eles/as alternativas diversas nas formações continuadas. O objetivo das propostas práticas, durante as oficinas, foi provê-las de esquemas práticos moldáveis e adaptáveis segundo as circunstâncias em que estavam inseridas, ou seja, a partir do contexto escolar em que atuavam, sem deixar de articular com os fundamentos teóricos.

Nessa acepção, consideramos que o curso cumpriu com seu objetivo inicial que foi articular os conteúdos de Ciências Naturais com o tema Direitos Humanos e Cidadania, dando ênfase para momentos de discussões teóricas e para a vivência prática. Além desse objetivo, as pesquisadoras organizaram o curso oferendo a oportunidade de as professoras planejarem as ações educativas e suas aplicações durante as aulas de Ciências Naturais, bem como refletir, por meio de registros e do seminário, sobre as propostas realizada em sala de aula, o que consideramos algo fundamental para refletir sobre a prática, no sentido de buscar uma melhoria na aprendizagem dos/as estudantes. Avaliamos como fundamental que, na formação continuada, haja uma articulação e um movimento entre o saber fazer prático, a fundamentação teórica dessas práticas e a análise das práticas institucionalizadas.

Consideramos que esses três elementos precisam estar articulados em constante movimento, como uma engrenagem, como discutido na fundamentação teórica desta tese. Sendo assim, a partir da avaliação das docentes, essa estrutura do curso foi algo positivo para que pudessem compreender o conhecimento e articulá-lo na prática.

Mediante a avaliação do curso identificamos os aspectos positivos e negativos, conforme o esquema da Figura 42.

Figura 42 – Síntese da categoria Avaliação do Curso: conhecimentos e práticas



FONTE: A autora (2021)

Na sequência apresentamos as conclusões e recomendações referentes à pesquisa realizada.

8. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

As instituições escolares precisam ser espaços democráticos, que tenham como princípios a aceitação, a tolerância e o respeito às diferenças. Consideramos que duas ações precisam estar presentes nas escolas, as quais são, cuidar e educar, pois entendemos que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Nesta perspectiva, o cuidar deve ser considerado no sentido de acolher a todos/as os/os educandos, independentemente de sua faixa etária e condição física, social e cultural, com o respeito e com a atenção adequada. As escolas podem ser consideradas como microcosmos sociais, nas quais se encontram as diversidades, visto que nesses espaços estão presentes diferentes valores, formas de ver o mundo, necessidades, culturas, crenças e outras formas de expressões, as quais foram formadas no processo de socialização. O convívio com essa diversidade pode gerar conflitos, os quais são inseparáveis à convivência humana e, por isso, as instituições educacionais precisam analisar criticamente essa realidade, possibilitando que diferentes formas de ver o mundo se aproximem e se confrontem, mediante “processos democráticos e procedimentos éticos e dialógicos, visando sempre o enfrentamento das injustiças e das desigualdades” (BRASIL, 2012, p. 504). Consideramos que, dessa forma, a escola contribuirá para formar pessoas críticas e com capacidade para analisar e avaliar a realidade, tendo como princípio uma Educação em Direitos Humanos.

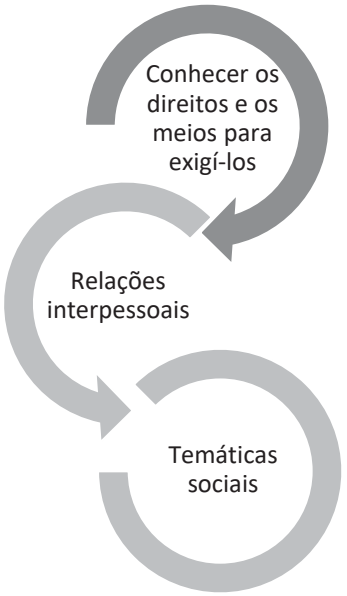
Neste trabalho, defendemos uma educação intercultural, que seja capaz de reconhecer as diferenças, e não as negar ou naturalizá-las, indo ao encontro das discussões sobre as ações indissociáveis e complementares, que são o cuidar e o educar. É importante que haja um reconhecimento das identidades culturais, sendo que esse reconhecimento precisa iniciar desde os primeiros anos do processo escolar, buscando as origens culturais das famílias dos/as estudantes e valorizando as diferentes vivências que estão presentes no cotidiano escolar e, diante disso, entendemos que o diálogo é a melhor forma de buscar e compreender essas vivências.

Também consideramos ser possível e viável a articulação dos Direitos Humanos nas aulas de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de contribuir para que os/as estudantes desenvolvam atitudes e valores fundamentais para se ter uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Não

concebemos a escola enquanto salvadora de todos os males da sociedade, entretanto entendemos que ela tem uma função importante, no que tange à formação humana dos agentes que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tanto professores/as e gestores/as como os/as estudantes e suas famílias. Consideramos que, nas escolas, podem ser organizados ambientes de participação, de valorização das diferentes vivências dos/as educandos/as, no sentido de acolher e não segregar ou classificar, já que devemos compreender que a "diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas" (CANDAU, 2016a, p. 809). Nesse sentido, compreendemos que uma Educação em Direitos Humanos, no contexto escolar, poderá contribuir para reestruturações do *habitus* de origem, tanto dos/a docentes quanto dos/as estudantes, num processo reflexivo e dinâmico, considerando as vivências sociais e culturais de cada um/a que compõe a escola enquanto unidade educativa.

Para que se efetive uma Educação em Direitos Humanos no contexto escolar, avaliamos a necessidade de articular três questões fundamentais, as quais são: conhecer os direitos e os meios para exigir que os mesmos sejam efetivados; as relações interpessoais precisam ser baseadas no respeito, na empatia e na tolerância; e que temáticas relacionadas aos Direitos Humanos sejam contempladas nos diferentes componentes curriculares, as quais precisam estar imbuídas de valores sociais e humanos condizentes como uma sociedade que busque a justiça social, visto que a Educação em Direitos Humanos precisa ter como princípio fundamental a valorização da dignidade humana. Em nossa opinião, essas três questões precisam estar articuladas como na Figura 43.

Figura 43 – Educação em Direitos Humanos no contexto escolar



FONTE: A autora (2020).

Nesta tese, defendemos uma prática pedagógica no ensino de Ciências Naturais que articule os diferentes conteúdos desse componente curricular com as temáticas que fazem interface com Direitos Humanos e Cidadania, como Relações étnico-raciais; Educação Ambiental; Sexo, sexualidade e gênero e *Bullying*. No entanto, compreendemos que existem outras temáticas que se articulam com Direitos Humanos e que são possíveis de se relacionarem com os conteúdos de Ciências. É importante ressaltar que, ao selecionar essas temáticas, não estamos desprezando outras que se apresentam como necessárias, no contexto social atual, e que podem e precisam ser discutidas no ensino de Ciências Naturais.

Entendemos a ciência como uma linguagem que facilita a leitura de mundo (CHASSOT, 2000), e defendemos que, desde os anos iniciais, as crianças possam ter acesso à linguagem científica, para se ter uma melhor compreensão sobre situações que fazem parte da sua realidade, e que possam tomar decisões mais corretas no seu contexto social. Nessa lógica, consideramos que o ensino de Ciências Naturais não pode ficar restrito ao repasse de informações, às cópias de textos da lousa, e ao preenchimento de questionários. Todavia, precisa ser um momento em que os/as professores/as organizem um ambiente voltado para as crianças se posicionarem, para questionarem, para observarem, para investigarem e para resolverem situações problemas; enfim, que seja um ensino baseado em experiências que tragam sentido para as crianças e, sobretudo, construção de conhecimentos. Por isso, destacamos a

importância do/a professor/a conhecer e entender os conteúdos do componente curricular Ciências Naturais e também relacionar esses conteúdos aos temas sociais, os quais consideramos fundamentais para a ampliar a visão de mundo do/a estudante.

Contudo, entendemos que essas articulações dos conteúdos de Ciências Naturais e temáticas que fazem interface com Direitos Humanos aconteçam na sala de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental, é imprescindível que os/as professores/as compreendam o que são Direitos Humanos, seus princípios e como estes podem se articular com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Além disso, é necessário que a sala de aula seja um espaço que contribua para essas articulações e esse diálogo entre saberes, a partir de práticas voltadas para uma aprendizagem ativa, levando em conta as diferentes estratégias metodológicas que podem ser planejadas para esta faixa etária, dando ênfase às diferentes linguagens que fazem parte do viver desses/as estudantes, como o desenho, a verbal (escrita e oral), a dramática, a audiovisual, o brincar, etc. No ensino de Ciências Naturais avaliamos o diálogo como uma estratégia fundamental para que o/a professor/a entenda sobre os saberes e as vivências que as crianças levam para a sala de aula, ressignificando e ampliando esses conhecimentos, além de entender as diferenças e singularidades de cada criança.

Para isso, neste trabalho propomos alguns eixos estruturantes que são importantes nas discussões voltadas para os Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental, os quais são: *Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças sociais, culturais e econômicas; Reconhecer-se como cidadão (ã) de direitos e respeitar o direito do "outro"; Planejar e desenvolver práticas inclusivas; Valorizar a inter-relação entre seres humanos e ambientes naturais*. Entendemos que esses eixos não devem ser tratados de forma estanque, mas, sim, que se articulem uns com os outros, a partir das práticas realizadas na sala de aula no ensino de Ciências Naturais, bem como nas inter-relações estabelecidas na escola.

Nessa perspectiva, a tese defendida nesse estudo é de que são necessárias formações continuadas específicas voltadas para os/as professores/as que atuam no componente curricular Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de problematizar questões relacionadas a esse tema. Para que os/as professores/as possam ter a possibilidade de refletirem sobre seus conceitos, preconceitos, seus pensamentos, e sua forma de ver o mundo, os quais foram

construídos no processo de socialização. Consideramos que as práticas realizadas pelos/as docentes, no contexto escolar, mais especificamente, no momento do ensino, na sala de aula, são baseadas em disposições construídas durante o processo de socialização, ou seja, ao longo da história do indivíduo. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a identidade do/a professor/a se constitui a partir da sua história e experiências que teve em sua trajetória de vida, portanto, em seu mundo social. Assim, consideramos que as formações precisam ser organizadas tendo como objetivo a articulação de três elementos, os quais são: o fazer prático, a fundamentação teórica e a análise de práticas institucionalizadas. Além disso, as discussões precisam ser baseadas nos eixos estruturantes apontados acima, para que os mesmos reverberarem nas salas de aula, nas práticas realizadas pelos/as docentes. Também consideramos que as formações precisam ser pautadas na formação ética e no autoconhecimento dos/as professores/as, para que ocorram reestruturações do *habitus* docente, no sentido, de buscar práticas educativas pautadas em um EDH, e para isso, é fundamental que as formações tenham com cerne as metodologias ativas, dando ênfase a participação efetiva do/a professor/a.

Com base na ideia de *habitus* e como este se constitui, a partir do processo de socialização, considera-se que este é o princípio gerador das práticas, já que as disposições podem ser compreendidas como um sistema de escolhas que o indivíduo faz no contexto em que está inserido (SETTON, 2016). Assim, o agente não é passivo no processo de socialização, ele pode ser considerado como reflexivo de sua história e, portanto, “não é uma simples reprodução mecânica dos condicionantes iniciais” (BOURDIEU, 2013, p. 91).

A partir do conceito de *habitus*, descrito por Bourdieu e Setton, o indivíduo formará diferentes formas de ver o mundo, construirá crenças, terá atitudes e maneiras de se relacionar com o outro, de se comportar diante de diversas situações do contexto social. As diferentes formas de se comportar, de ver o mundo, de gostos, etc., são influenciadas pelas diferentes instâncias socializadoras, sendo elas a família, a escola, a igreja, as associações de bairro, clubes e a própria mídia que transmite informações relacionadas aos padrões de vida, aos conceitos estéticos, ao que é certo e o errado, ao que é belo ou feio, etc. Avaliamos que os cursos de formação continuada podem ser gatilhos para a mudança desse *habitus* e, nesta pesquisa, consideramos que o desenvolvimento profissional se dá por meio do processo de socialização, ou seja, a partir das diferentes experiências que o/a professor vive

durante sua trajetória social. Sendo que nesta pesquisa a formação continuada é considerada como um espaço importante de socialização, bem como para o desenvolvimento profissional.

A partir desta investigação, foi possível identificar, no momento da fase exploratória, que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba destaca, no documento "Currículo do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano", de 2016, que Direitos Humanos e Cidadania é um tema integrador das práticas realizadas no ensino de Ciências Naturais. Diante dessa informação, realizamos uma busca nos cursos da mantenedora relacionados ao ensino de Ciências para verificar se haviam cursos que se relacionavam a esse tema. Com base nesta fase inicial, não identificamos cursos de Ciências Naturais e Direitos humanos e Cidadania. Assim, surgiu o objetivo prático dessa pesquisa, qual seja, *planejar e organizar um curso de formação continuada, organizado em oficinas pedagógicas, para os/as professores/as de Ciências Naturais dos anos inicias do Ensino Fundamental I, com o objetivo de articular os conteúdos de Ciências Naturais com o tema Direitos Humanos e Cidadania*.

Avaliamos que Direitos Humanos e Cidadania poderiam ser temáticas discutidas nas formações continuadas de professores/as que atuam no ensino de Ciências Naturais, a fim de ampliarem suas reflexões em relação aos conteúdos desse componente curricular e que realizassem as articulações desses conteúdos com as temáticas que fazem interface com Direitos humanos e Cidadania em suas práticas pedagógicas, atingindo, dessa forma, o objetivo de conhecimento que é *investigar e analisar como professores/as do Ensino Fundamental I articulam conhecimentos e práticas pedagógicas voltados para o tema Direitos Humanos e Cidadania ao Ensino de Ciências Naturais a partir de um curso de formação continuada.*

Partimos do princípio que a prática é uma sequência ordenada de atividades, a qual estruturam as ações dos/as professores/as (GIMENO SACRISTÁN, 2017). Ressaltamos que essas práticas realizadas no contexto da sala de aula são influenciadas pelas experiências adquiridas pelos/as professores/as ao longo de sua história de vida e trajetória social, bem como pela organização da escola. Na perspectiva de Gimeno Sacristán (2017), a prática reflete pressupostos e valores muito diversos e complementa que "o significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir das atividades que preenchem o tempo no qual transcorre a vida escolar, ou que se projetam nesse tempo, e em como se relacionam umas tarefas com outras" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 208). Nesse sentido,

consideramos o planejamento do/a professor/a como um instrumento importante para "*pensar a prática antes de realizá-la*" (GIMENO SACRISTÁN, 2017), e entendemos que esse momento também é importante para a formação profissional. Em nossa perspectiva, é fundamental um planejamento adequado para que realmente essas articulações aconteçam de forma que os/as estudantes possam, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ser envolvidos em reflexões sobre as diferentes temáticas que fazem interface aos Direitos Humanos e Cidadania.

Nesse sentido, a fim de responder o problema de pesquisa, qual seja, "*Como professores/as do Ensino Fundamental I articulam conhecimentos e práticas pedagógicas voltados para o tema Direitos Humanos e Cidadania e o Ensino de Ciências Naturais a partir de um curso de formação continuada?",* realizamos uma pesquisa-ação, a qual é um tipo de pesquisa social, que tem base empírica e possui estreita relação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Sendo que os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011), e por causa da natureza da pesquisa há dois objetivos sendo um prático e outro relacionado ao conhecimento, os quais foram explicitados anteriormente.

Portanto, foi organizado um curso de formação continuada para os/as professores atuantes no ensino de Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Curitiba, intitulado "Ensino de Ciências Naturais para uma Educação em Direitos Humanos e Cidadania". O curso foi aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR, com carga horária de 40 horas, tendo como objetivo discutir temáticas voltadas para uma Educação em Direitos Humanos e Cidadania, fazendo relações com o ensino de Ciências. No curso ofertado, foram desenvolvidas oficinas pedagógicas, com discussões teóricas, a fim de problematizar conceitos sobre as temáticas do curso; e oficinas práticas, nas quais os/as professores/as desenvolveram propostas voltadas às temáticas.

A coleta de dados para a pesquisa ocorreu por diferentes técnicas, como o questionário, a entrevista, o diário de campo (registro das propostas), os planejamentos, as fotografias e as filmagens, a fim de sistematizar as informações sobre a realidade estudada. Ressaltamos que nem todas as professoras entregaram esses documentos, sendo que algumas entregaram apenas o planejamento, e/ou outras registros das práticas. O objetivo, após a coleta de dados, foi analisar como professores/as do Ensino Fundamental I articularam conhecimentos e práticas

pedagógicas voltados para o tema Direitos Humanos e Cidadania ao Ensino de Ciências Naturais a partir de um curso de formação continuada. A partir dos dados coletados, dividimos as análises e discussões dos mesmos nos seguintes tópicos: *Discussões sobre as compreensões docentes: fase exploratória; Socialização das professoras participantes da pesquisa; Conhecimentos e práticas a partir do curso de formação continuada*.

No tópico "*Discussões sobre as compreensões docentes: fase exploratória*", foi possível identificar questões importantes que deveriam ser contempladas no curso de formação continuada para os/as professores/as atuantes no ensino de Ciências Naturais e sua articulação com Direitos Humanos e Cidadania. Com base nessas questões, delineamos o curso de formação continuada que foi estruturado em oficinas teóricas e práticas.

No tópico "*Socialização das professoras participantes da pesquisa",* identificamos o perfil das professoras colaboradoras da pesquisa, as quais denominamos como Beti, Josi, Maria e Sheila. Sendo que, na primeira categoria analisada, referente à **Ciências naturais e as experiências docentes,** foi possível identificar que três professoras optaram em lecionar Ciências por gostar do componente curricular, bem como por preferirem atuar em diferentes turmas. Ao contrário, Maria não teve opção de escolha, tendo que se adaptar a cultura escolar sem o apoio necessário aos desafios enfrentados, como desenvolver a articulação da teoria e prática no ensino de Ciências Naturais e atuar em diferentes turmas com faixas etárias diversas. Ressaltamos que Maria era professora iniciante na carreira docente, tendo apenas sete meses de experiência. Também foi possível compreender que três professoras, Josi, Beti e Sheila, tinham experiências no ensino de Ciências Naturais há mais de quatro anos, portanto, consideramos que as mesmas já possuíam conhecimentos relacionados aos conteúdos de Ciências Naturais.

No que tange à segunda categoria, denominada **Formação inicial e formação continuada relacionada ao ensino de Ciências, Direitos Humanos e Cidadania,** notamos que apenas Maria e Josi relataram que houve lacunas em suas formações iniciais. Sendo que, para Maria, a lacuna principal foi referente à falta de um trabalho pedagógico relacionado à articulação da teoria com a prática, bem como a relação professor/a – aluno/a. A professora Josi relatou que a lacuna encontrada na formação inicial foi referente ao trabalho pedagógico voltado para o processo de inclusão. No entanto, é importante ressaltar que a formação inicial, em nosso

entendimento, é uma etapa de um processo do desenvolvimento profissional e que continua por toda a trajetória profissional (MARCELO GARCIA, 1999). Por isso, consideramos que esse entendimento precisa ser considerado pelo/a professor/a, sendo que o/a mesmo/a deverá entender a importância de continuar com o seu processo de aprendizagem e, para isso, necessitará de aperfeiçoamento profissional, com o propósito de atender as mudanças e demandas da educação escolar. (ANDRÉ, 2016).

Ainda, com base nessa categoria, também identificamos as dificuldades encontrada por Maria em seu início de carreira, a qual não foi acolhida pela equipe gestora e também pela maioria das professoras atuantes na unidade educacional, o que para ela foi algo difícil e que obstaculizou suas práticas pedagógicas. Em nossa concepção de formação docente, a escola precisa ser um espaço de acolhimento aos professores iniciantes, já que as unidades educacionais são espaços de socialização e, portanto, um ambiente para aprendizagem (NOVOA, 1992; MARCELO GARCIA, 1999; GIMENO SACRISTÁN, 2017). Entendemos que é fundamental que o/a pedagogo/a da unidade estabeleça um clima de acolhimento e de confiança, para contribuir para a formação do profissional que iniciou na carreira docente. Almeida (2009) destaca que, “quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimento” (ALMEIDA, 2009, p. 80). No entanto, percebemos, no discurso da professora, a falta dessa valorização e aceitação por parte da gestora e também de outros/as professores/as, o que gerou na docente uma desmotivação em relação à escola e ao seu trabalho pedagógico. Um dado importante dessa categoria foi que as docentes não tiveram disciplinas ou conteúdos na formação inicial que tratavam sobre Direitos Humanos, também verificamos que desconheciam o teor do Documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Além disso, as docentes não participaram, anteriormente, de cursos de formação continuada que tivessem como foco Direitos Humanos e Cidadania, e, nas unidades educacionais em que atuam como docentes, não havia discussões sobre essa temática. Essa última constatação nos faz refletir sobre as Comissões de Direitos Humanos locais que existem nas escolas e CMEI’s de Curitiba, as quais são orientadas pela Gerência de Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Educação e que não atendem aos objetivos, de acordo com o discurso das docentes. Esse dado

também foi identificado na fase exploratória da presente pesquisa, o que demonstra que em outras unidades educacionais não há esse trabalho efetivo voltado para a formação dos/as professores/a em serviço. Nesse sentido, identificamos que as comissões locais não assumem o compromisso de desenvolver um trabalho voltado para a formação continuada na escola, o que em nossa opinião seria fundamental para que as práticas voltadas para uma Educação em Direitos Humanos se efetivassem no contexto escolar, não como algo obrigatório, e sim, como uma prática entendida como importante para a formação para a cidadania e a formação de pessoas que entendam sobre seus direitos e como exigi-los, sendo esse ensinamento importante para a vida social e individual de cada agente.

Portanto, a partir desses dados, foi possível entender que o primeiro contato das docentes, de uma maneira formal com os conteúdos e práticas relacionados aos Direitos Humanos e Cidadania, ocorreu mediante o curso que realizaram com as pesquisadoras. O que nos sugere que os conhecimentos voltados para a temática Direitos Humanos e Cidadania foram apreendidos por outras instâncias socializadoras e não na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e nem na escola em que atuavam.

A partir da categoria **Compreensão sobre Educação em Direitos Humanos,** percebe-se que essa compreensão é influenciada pelo processo de socialização das docentes. Sendo mais evidente essa questão da socialização nas falas das professoras Beti, Josi e Maria. As questões importantes, pontuadas pelas professoras, e que precisam ser consideradas para se desenvolver uma EDH são: formar sujeitos de direitos, no sentido de que os indivíduos tenham consciência sobre os mesmos, conforme destacado por Candau (2007); discussões sobre igualdade/ desigualdade e diferença/padronização, destacando conceitos importantes presentes no contexto social, como preconceito e discriminação; compreensão sobre Direitos Humanos a partir dos coletivos e das lutas dos movimentos sociais, no sentido de olhar os “processos de humanização” que ocorrem nesses movimentos, bem como “nas experiências e lutas democráticas pela emancipação” (ARROYO, 2003, p. 29).

Compreendemos que são questões que precisam ser levadas em conta quando se pretende desenvolver uma EDH no contexto escolar. Nas falas das professoras, evidenciam-se compreensões parciais sobre uma EDH, as quais foram influenciadas por experiências sociais presentes na trajetória de vida, no processo de socialização, compreendendo a reestruturação do *habitus*, o qual é constituído pelas diferentes instituições nas quais fizeram - e fazem – parte. Na fala da professora Josi,

ficou evidente uma visão reducionista em relação a uma EDH, já que o objetivo dessa educação é mais amplo que moralizar os estudantes. Percebe-se, no discurso da professora, uma visão naturalista e moralista da educação (ARROYO, 2013), pautadas numa epistemologia do conhecimento mais voltado para o empirismo, e consideramos que essas visões afetarão a sua prática pedagógica, ou seja, o planejamento de estratégias voltadas para uma educação que colabore para a formação dos/as estudantes de uma maneira que estimule a reflexão e busque a autonomia do pensar. Ao analisar as práticas da professora Josi, ficou evidente que não houve um envolvimento ativo no planejamento e na efetivação das propostas realizadas, já que foi possível identificar que a mesma usou planejamentos prontos para organizar suas propostas, bem como apresentou visões estereotipadas sobre a temática “alimentação dos povos indígenas”, devido à falta de pesquisa referente ao tema. Entendemos que muitas ações realizadas pelos/as professores/as são norteadas por pressupostos subjacentes, o que foi identificado no discurso da professora Josi.

Gimeno Sacristán (2017) explica que, nos esquemas de ação, são possíveis de serem encontrados “pressupostos muito diversos que justificam a prática” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 263). No entanto, percebemos algumas mudanças em relação à prática pedagógica da professora Josi, e isso ficou mais evidenciado na última proposta (*Bullying*) realizada pela mesma, pois houve a aproximação de sua prática aos eixos que consideramos importantes para uma Educação em Direitos Humanos, no ensino de Ciências Naturais, como Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças e Reconhecer-se como cidadão (ã) de direitos e respeitar os direitos do “outro”, bem como ficaram mais presentes nessa temáticas conteúdos e práticas desenvolvido no curso.

Na fala da professora Beti, evidencia-se as disposições iniciais aprendidas na família e como essas influenciam sua visão em relação ao papel da escola, enquanto uma instituição que mudará a vida dos/as estudantes, sendo que essa visão foi apreendida no seu ambiente familiar. Nesse sentido, podemos compreender que a família pode ser considerada como o centro da produção do *habitus*, porque será nessa primeira instituição que o indivíduo terá seu processo de socialização inicial, sendo que muitas das questões aprendidas nessa primeira instituição poderão influenciar as formas de pensar a educação e realizar as ações enquanto professora. Notamos em sua prática que ela valoriza a escola e as práticas que precisam ser

realizadas nesse ambiente, e isso pôde ser verificado durante as ações pedagógicas realizadas pela mesma, nas diferentes temáticas que fazem interface com Direitos Humanos. Porque, mesmo desmotivada em relação à profissão docente, algo que apareceu em seu discurso, ela realizou suas propostas relacionadas ao ensino de Ciências e Direitos Humanos, tendo como foco a aprendizagem das crianças. A professora Beti também pontuou sobre a importância dos/as estudantes entenderem sobre seus direitos, o que compreendemos como algo importante para uma Educação em Direitos Humanos.

A professora Maria faz uma análise mais crítica em relação aos Direitos Humanos e Cidadania, entretanto, não deixa explícito como deveria ser essa educação ou qual é seu conceito e objetivo. Esse entendimento da professora advém do processo de socialização na instituição de nível superior, capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2015), na qual teve contato com estudos voltados para refletir sobre as relações existentes na sociedade, como relação de gênero, relação entre campo e cidade, relação das diferenças sociais, etc. Maria deixa explícito, em seu discurso, que os estudos acadêmicos, tanto a graduação quanto a pós-graduação, foram um “divisor de águas em sua vida”, e destacou que a partir dos estudos que realizou passou a entender as questões sociais de uma forma diferenciada, as quais foram muitas vezes silenciadas durante sua infância e adolescência devido à religião adotada. Maria possui compreensão sobre a religião e o quanto essa pode se constituir como espaço produtor de valores morais e identitários e, por consequência, formadores de consciência (SETTON, 2016). Na fala da docente, fica evidente que suas disposições iniciais, seu *habitus* foi reestruturado a partir das reflexões que realizou durante sua vida acadêmica. Contudo, essa visão mais ampla sobre direitos humanos e cidadania, não facilitou seu trabalho na sala de aula com seus/as estudantes, sendo que essa situação foi verificada no discurso da mesma, nesse sentido, compreendemos a falta de entendimento da prática pedagógica, ou “saber fazer”, de acordo com Gimeno Sacristán (2017).

Compreendemos que essa falta de disposições, propensões, formas de fazer, de se comportar, enfim, o que podemos denominar de *habitus* que comporia a prática do professor/a (SETTON, 2011b), foi um dificultador para planejar e efetivar suas ações relacionadas ao ensino de Ciências, Direitos Humanos e Cidadania. Pois, a “própria prática educativa que, como cultura compartilhada, também é um importante elemento que compõem o *habitus,* a partir do qual o aprendizado ocorre e as decisões

didático-metodológicas são tomadas" (KNOBLAUCH; MONDARDO; CAPPONI, 2017, p. 1348).

Sendo assim, a formação desse *habitus,* que irá compor a prática da professora, se dá por meio do processo de socialização profissional, o qual é um elemento formativo importante no momento de selecionar as atividades a serem realizadas em sala de aula. No entanto, devido ser iniciante na carreira e por causa de não ser bem acolhida na instituição em que atuava, a professora teve dificuldades em realizar as propostas, ou seja, relacionar os esquemas teóricos e esquemas práticos. Foi possível identificar que a última temática desenvolvida pela professora, a qual foi realizada no final do ano letivo, foi melhor planejada, além disso, ela conseguiu realizar o registro da mesma, o que sugere que algumas disposições foram construídas durante esse ano como docente, facilitando suas ações.

Na categoria **Experiências pessoais e necessidades sentidas: a escolha do curso**, evidenciou-se que todas foram motivadas a realizar o curso mais pela temática Direitos Humanos do que pela disciplina Ciências Naturais, sendo esse interesse advindo de experiências pessoais. A professora Maria escolheu o curso devido à temática Direitos Humanos, mas também devido perceber que faltava para ela os conhecimentos práticos para gerir a sala de aula, bem como organizar as propostas para os/as estudantes. Em relação à professora Sheila, o que a motivou foi a curiosidade em relação ao modo de articular Direitos Humanos e ensino de Ciências Naturais, todavia destaca algo importante, que se refere a ter conhecimentos para "melhorar" suas aulas voltadas ao tema Direitos Humanos. Também ficou evidente sua preocupação em relação aos/as estudantes em refletirem a partir dos temas de direitos humanos mediante os conteúdos de Ciências Naturais, porque na sua concepção ela ficava restrita ao repasse de conteúdos de Ciências Naturais. Ressaltamos que a professora Sheila conseguiu realizar as articulações entre os conteúdos de Ciências Naturais, Direitos Humanos e Cidadania nos planejamentos organizados por ela, bem como na efetivação da prática. Foi possível, a partir da análise da prática, com base no planejamento e registros da docente, a identificação referente à organização do conteúdo e sua seleção para o momento da aula, além disso, o planejamento de estratégias que possibilitaram às crianças se expressarem por meio de diferentes linguagens. Na fala da professora, ficou evidente sua preocupação em buscar propostas diferenciadas para os/as estudantes, bem como compreende que é mediadora do processo educativo.

Entendemos que essas questões, identificadas no discurso da professora, ficaram evidentes nas práticas realizadas pela mesma, portanto, suas compreensões afetaram a estrutura de seu trabalho, evidenciando pressupostos subjacentes. Uma questão importante, pontuada pela docente, foi sobre sua trajetória escolar, pois, em suas lembranças sobre os aspectos positivos referentes a essa etapa, ela destacou um professor que realizava jogos e que isso para ela foi algo positivo. Entendemos que as lembranças que temos enquanto alunos/as, de situações que nos deixaram marcas, possivelmente afetarão nossas práticas enquanto docentes.

A professora Josi buscou o curso para compreender sobre o tema Direitos Humanos, mais especificamente sobre a temática Gênero, sexo e sexualidade, já que sua segunda profissão está voltada para essas discussões. Além disso, o seu interesse futuro é aprofundar seus conhecimentos a partir de um curso de doutorado relacionado a essa temática. Também, em seu discurso, evidenciou-se o interesse e a curiosidade em saber como se daria a articulação entre Ciências Naturais, Direitos Humanos e Cidadania.

Mediante as análises realizadas, compreendemos que as professoras se interessaram em fazer o curso devido a interesses próprios, já que as quatro docentes buscaram os conhecimentos relacionados ao ensino de Ciências Naturais e Direitos Humanos por iniciativa própria, não por uma determinação ou imposição da escola em que atuavam. Percebemos que a escolha do curso se baseou em aspectos intrínsecos, ou seja, está relacionada às subjetividades das mesmas, e não aos processos extrínsecos, como, por exemplo, aumento de salário, poder, etc.

No que tange à categoria **Vivências relacionadas à preconceitos,** identificamos que, na fala das professoras, há indícios de que todas, de uma forma ou de outra, sentiram e vivenciaram o preconceito nas relações estabelecidas no contexto familiar, primeira instituição de socialização, “que transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso” (SETTON, 2016, p. 62). No discurso das docentes, identificamos que algumas experiências relacionadas à preconceitos deixaram marcas mais profundas do que em outras, já que foram elas que “sentiram na pele” o preconceito ou discriminação. Evidencia-se que as professoras perceberam as questões relacionadas ao preconceito e à discriminação principalmente nas falas dos familiares, como piadas, comentários pejorativos, etc., desqualificando “o outro”, isso pôde ser verificado em relação aos negros e homossexuais. Identificou-se no discurso da maioria das

docentes, o preconceito sentido por elas, qual seja, a relação de gênero. Sendo a figura paterna determinista para a definição de comportamentos que deveriam ser seguidos, bem como no que tange à profissão da maioria das docentes. Nesse sentido evidenciou-se a dominação masculina (BOURDIEU, 2019) em seus discursos, sobre a forma de se comportar e a profissão a escolher.

Ressaltamos que a temática que as docentes mais gostaram de desenvolver na prática, foi Gênero, Sexo e Sexualidade, mais especificamente Igualdade de Gênero e Empoderamento feminino. A partir disso nota-se que o que sentiram na "pele" referente ao preconceito, devido ser mulheres, influenciou suas preferências em relação à temática. As professoras destacaram que essa escolha possui uma relação pessoal, pelo fato de serem mulheres. No entanto, o que ficou mais evidente nas práticas realizadas pelas docentes é o papel da mulher na sociedade, e não houve discussões sobre a questão da "masculinidade tóxica," que também foi discutida durante o curso. E consideramos que esse tema também é importante de ser problematizado na escola, já que influencia o comportamento social dos homens, e trazem consequências diretas na relação com as mulheres, como, por exemplo, a violência.

Um dado importante destacado nessa categoria é que as professoras conseguiram identificar as atitudes preconceituosas e discriminatórias que vivenciaram – e algumas ainda vivenciam - em seus ambientes familiares, e que esse "novo olhar" é em decorrência da participação das mesmas em outras instâncias socializadoras, evidenciando a reestruturação do *habitus* inicial, o qual foi carregado de capital simbólico dando origem ao sistema de classificações (BOURDIEU, 2015), construído na socialização familiar. Consideramos essa reestruturação como algo positivo quando se busca uma educação em direitos humanos.

No tópico "*Conhecimentos e práticas a partir do curso de formação continuada",* foram analisados os conhecimentos e as práticas realizadas pelas docentes a partir do curso de formação continuada e, por isso, foram utilizados os planejamentos e registros realizados pelas professoras, além das transcrições do grupo focal e do seminário, bem como o processo de socialização das docentes. Depreendemos que algumas questões do processo de socialização afetaram as ações docentes no desenvolvimento das temáticas no ensino de Ciências Naturais, como: a epistemologia da educação das professoras em relação ao conhecimento; compreensões sobre educação em direitos humanos; preconceitos vividos e sentidos

no ambiente familiar; trajetória escolar; influências do processo de socialização na escola em que atuavam; capital cultural institucionalizado e tempo na carreira docente. É importante ressaltar que essas influências são diferentes de uma professora para a outra, devido as suas singularidades sociais, pois cada uma teve uma trajetória social específica, por exemplo, nas discussões realizadas, a partir da análise das práticas, em alguns momentos evidenciou-se a trajetória escolar para uma determinada professora, e para outra o tempo na carreira docente.

Com base nas análises realizadas, identificamos que todas as docentes levaram em conta as estratégias realizadas durante o curso de formação continuada, ou seja, nas oficinas práticas e teóricas, para planejar e efetivar suas ações educativas em sala de aula. Percebemos que fizeram as adaptações necessárias para a realidade na qual estavam inseridas, como, por exemplo, o uso de um livro de literatura infantil, a discussão a partir de imagens, a apresentação dos vídeos, etc. Observa-se, dessa maneira, que as professoras reelaboraram suas ações em relação às experiências durante o curso, reestruturando disposições iniciais e reafirmando outras. Pois, na fala das mesmas, ficou evidente que o curso contribuiu para que refletissem sobre os conteúdos de Ciências e sua articulação com os Direitos Humanos e Cidadania. Ainda, destacaram que essa mudança de “olhar” em relação às temáticas, que fazem interface com Direitos Humanos, pode contribuir para a organização de planejamentos futuros. Nas análises, ficou evidente que as professoras não realizaram atividades voltadas apenas para cópia de textos da lousa, para responder questionários, e para o trabalho focado no livro didático. Todavia, tiveram a intenção de que as crianças pudessem participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Isso pode ser verificado nos planejamentos e também no momento do seminário, já que foi evidenciado em suas falas a escuta atenta ao que as crianças traziam de conhecimentos e vivências para a sala de aula. Sendo que consideramos o diálogo uma estratégia importante para uma Educação em Direitos Humanos, pois avaliamos que nesse momento é possível identificar as diferenças culturais e considerá-las na prática pedagógica.

Contudo, nem todas as docentes conseguiram realizar as articulações dos conteúdos de Ciências Naturais, Direitos Humanos e Cidadania. Em algumas práticas realizadas pelas professoras Maria e Josi não houve essa articulação, que era um dos objetivos do curso. Também foi possível perceber a falta de organização do planejamento prévio das propostas que seriam realizadas com os/a estudantes na

aula de Ciências Naturais. Em relação à professora Maria, ficou evidente que a falta do saber prático, pelo fato de ser iniciante na carreira, foi um dificultador para relacionar a teoria com a prática. Outra questão que foi verificada é que a professora possuía conhecimentos relacionados às temáticas, contudo faltava entendimentos sobre os esquemas práticos, que consideramos que são apreendidos e aprendidos no processo de socialização na escola, em uma ação compartilhada, ademais, ficou evidente a falta de apoio da gestão e também das professoras colegas de trabalho.

Avaliamos que as propostas realizadas se apresentavam coerentes com uma Educação em Direitos Humanos, entretanto, notamos a falta de planejamento e de preparação prévia dos materiais para a efetivação das propostas. Além disso, ficou evidenciado que as tarefas realizadas por ela exigiram da mesma pouco esforço relacionado à organização de materiais, e que, muitas vezes, não eram finalizadas pela mesma, ou dada a devida continuidade. Durante a análise de seu discurso, ficou aparente sua preocupação com a aprendizagem da criança e a valorização dos saberes das vivências trazidas para a sala de aula, demonstrando a compreensão de que a criança é um ser social e histórico e produtor de cultura. Entendemos essa compreensão como fundamental para o planejamento de propostas que tem como cerne uma Educação em Direitos Humanos. Nos discursos da professora, também identificamos uma escuta sensível e também interpretativa ao que a criança trazia de conhecimentos relacionados às temáticas sociais. Consideramos que essa interpretação às falas dos/as estudantes é em decorrência de seus estudos voltados as temáticas sociais, o que possibilita desvelar questões importantes pontuadas por elas, sobre a religião e sobre o machismo. Observamos também que esse olhar atento às falas e às vivências das crianças foram influenciadas pelas experiências que teve na sua trajetória escolar, pois o que marcou essa trajetória foram os afetos encontrados nesse percurso. No seu discurso, ela destacou sobre uma professora afetiva e atenta às suas necessidades, e consideramos essa experiência social como algo importante, que possivelmente afetou e afeta suas ações enquanto professora.

No que tange as práticas elaboradas pela professora Josi, destacamos sobre o planejamento, que foi retirado de sites da internet, e entendemos que essa atitude influencia seu protagonismo no pensar e planejar as propostas a serem desenvolvidas na aula de Ciências Naturais. Percebemos assim uma falta de “autonomia profissional na seleção e no planejamento das tarefas” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 276) a serem executadas em sala de aula. Também foi possível identificar a falta de pesquisa

referentes às temáticas, sendo que essa questão ficou mais evidente quando a docente desenvolveu a temática sobre a alimentação dos povos indígenas, demostrando uma visão estereotipada desses povos. Ademais, é possível identificar uma visão idealizadora da professora em relação aos povos e cultura indígena, o que consideramos serem construídas durante o processo de socialização da mesma, inclusive durante o período da trajetória escolar, a qual, muitas vezes, é reproduzida durante a ação docente. Pois a escola também se constitui enquanto instituição produtora de valores morais e identitários, formando consciência, socializadores "responsáveis por um conjunto de experiências, disposições e práticas de cultura" (SETTON, 2016, p. 63).

No discurso da professora, evidencia-se uma visão moralista da educação, bem como uma concepção de educação como algo voltada para repasses de informações e pela internalização dos estudantes das mesmas, demonstrando uma epistemologia do conhecimento mais voltada para a empirista. Na fala da professora durante o seminário, ela destacou algumas práticas que realizava com as crianças, mas não deixou evidente o modo de realização delas, o que dificultou análises mais profundas sobre sua prática pedagógica. O que foi possível identificar em relação a sua prática, e que consideramos essencial quando se busca uma Educação em Direitos Humanos, é a escuta sensível em relação aos conhecimentos e vivências das crianças, e isso pôde ser verificado em seu discurso. Além disso, na proposta do *Bullying*, a docente organizou um momento de sensibilização com as crianças, para iniciar as discussões sobre a temática, aproximando-se do eixo "Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças", eixo discutido na fundamentação teórica da tese. Também observamos um movimento da professora para discutir sobre os direitos e deveres, quando apresentou para os/as estudantes o conceito de cyberbulling, indo ao encontro do eixo: Reconhecer-se como cidadão (ã) de direitos e respeitar os direitos do "outro", também discutido na fundamentação teórica durante a formação. Diante disso, compreendemos que possivelmente o curso tenha influenciado sua postura no desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula, já que conseguimos identificar nessas práticas, as estratégias e conhecimentos discutidos no curso, o que ficou mais evidenciado na última temática desenvolvida pela docente.

As professoras, Sheila e Beti, realizaram em suas práticas as articulações necessárias entre os conteúdos de Ciências Naturais, Direitos Humanos e Cidadania, conforme solicitado no curso. Consideramos que ambas possuem um repertório de

esquemas práticos, porque observamos nos discursos e nos registros das propostas uma coerência nas atividades, pontuando um entrelaçamento entre as mesmas, constituindo uma sequência metodológica, bem como uma continuidade entre elas (GIMENO SACRISTÁN, 2017). A professora Beti demostrou conhecimentos relacionados aos Direitos Humanos e a importância de desconstruir a visão do senso comum que há sobre os Direitos Humanos, os quais muitas vezes são considerados como benefícios para às pessoas reclusas, e também destacou sobre a importância de as pessoas conhecerem sobre seus direitos. Além dessas questões, ela pontuou que entende a escola não apenas como transmissora de conhecimentos, todavia como uma instituição responsável para a formação humana. Nas suas vivências sociais, ela conviveu com preconceitos e discriminações, principalmente em relação aos povos negros, e ela também destacou em seu discurso a valorização em relação à escola, devido aos ensinamentos de seus pais. Avaliamos que essas questões são importantes de serem levadas em conta quando se analisa as atividades propostas pelas docentes. Ao analisar as atividades, observamos o empenho, tanto na organização das propostas como nos registros das atividades realizadas com os/as estudantes, visto que apresentou o mesmo com relatos das experiências realizadas, além de fotos das práticas. Em todas as propostas foi visível a participação ativa por parte das crianças, o que consideramos fundamental para uma Educação em Direitos Humanos, além da escuta atenta aos conhecimentos dos/as estudantes e as possíveis articulações dos mesmos aos conteúdos desenvolvidos. Ademais, observou-se que as discussões do curso contribuíram para ela organizar suas atividades e delinear sua prática.

A professora Sheila demonstrou interesse e gosto pela carreira docente, já que pontuou ter prazer ao ver seus/as estudantes compreendendo o conteúdo desenvolvido em sala de aula. A docente também destacou sobre a importância de buscar a vivência dos/as estudantes, a fim dos/as mesmos/as refletirem sobre situações do dia a dia. Sendo que para ela o papel da escola vai além da transmissão dos conteúdos científicos, mas, sim, que a escola precisa contribuir para que as crianças saibam atuar no mundo, indo ao encontro de uma epistemologia do conhecimento voltada mais para o construtivismo.

Outra questão, destacada pela professora, foi seu papel enquanto mediadora do conhecimento. Esses pressupostos identificados, na fala da professora, estão coerentes com as práticas realizadas pela mesma, sendo que suas propostas foram

previamente planejadas, os materiais que seriam utilizados foram organizados anteriormente às aulas, teve uma boa adequação ao tempo das propostas, e a dinâmica das aulas, que não se caracterizou como momentos de repasses de conteúdos. Também foi possível identificar em suas aulas metodologias ativas, como o ensino híbrido e as estações de aprendizagem, as quais não são necessárias a presença da professora de forma constante. Além dessas questões, foi possível identificar o equilíbrio entre as diferentes atividades propostas para as crianças, o que possibilitou diferentes aprendizagens, como produzir e interpretar textos, dar opiniões sobre as temáticas, compartilhar conhecimentos em grupos, compreender conceitos específicos do Ensino de Ciências, como, por exemplo, os órgãos que compõem o sistema digestório, as mudanças durante o período da puberdade, as consequências do *bullying*, etc.

Entendemos que as práticas organizadas pela docente estão coerentes com uma Educação em Direitos Humanos, visto que a mesma mobilizou a participação ativa das crianças, estimulou o diálogo e o questionamento. Além dos conteúdos relacionados às temáticas sobre Direitos Humanos e Cidadania se apresentarem contextualizados pela docente, dando sentido às discussões. Importante ressaltar que a professora teve apoio por parte de colegas de trabalho e também da gestão pedagógica para a realização das propostas, o que consideramos um dado relevante, pois percebe-se, nessa escola, um clima organizacional voltado para uma profissionalização compartilhada, ou seja, um espaço ampliado de decisões pedagógicas, evitando dessa forma o individualismo profissional (GIMENO SACRISTÁN, 2017), contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento profissional da professora Sheila. Esse último aspecto não identificamos nos discursos das demais professoras. Apenas a professora Beti relatou que havia sido incentivada pela pedagoga da unidade educacional a expor a atividade relacionada à Igualdade de Gênero, o que consideramos algo positivo para a prática pedagógica, no sentido de valorizar e considerar a prática docente. Todavia a pedagoga não efetivou essa exposição por causa do receio em relação às atitudes das famílias que poderiam confundir a temática com a questão sobre Ideologia de Gênero.

Avaliamos que um ponto negativo da pesquisa foi a não realização da observação das práticas realizadas pelas docentes colaboradoras, uma vez que feitas essas observações poderíamos ter mais dados concretos para analisar os conhecimentos e práticas das professoras colaboradoras da pesquisa. Ademais, a

partir das observações, poderíamos constituir dados para serem discutidos com as próprias docentes ao longo do curso, fazendo uma análise da prática, o que consideramos uma estratégia formativa que poderia contribuir para a reflexão das ações realizadas pelas professoras em sala de aula.

Consideramos que a pesquisa-ação contribuiu para que as professoras não fossem apenas “consumidoras” dos conhecimentos sobre Direitos Humanos e Cidadania, os quais foram desenvolvidos durante o curso, mas, sim, que refletissem sobre esses conhecimentos e práticas, e que os reelaborassem no seu contexto real de ensino. Gimeno Sacristán (2017) pontua que “o sucesso e atualidade de proposições como a da pesquisa-ação com os professores se baseia em que contribuem para relacionar a teoria e a prática não abstratamente, mas nas próprias tarefas e interação que eles mantêm com seus alunos” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 271).

A partir das análises das práticas das professoras, foi possível identificar fragilidades em algumas ações realizadas, como usar modelos de planejamentos prontos retirados de site da internet, o que foi verificado nas atividades propostas pela professora Josi. Também se evidenciou, nas ações da professora Maria, a dificuldade em planejar as práticas em sala de aula. Também verificamos que nem todas as docentes conseguiram articular os conhecimentos de Direitos Humanos e Cidadania com os conteúdos de Ciências Naturais e também aprofundar as discussões com as crianças. No entanto, foi possível identificar potencialidades, como participação ativa das crianças em todas os planejamentos analisados. Além disso, as professoras não ficaram restritas à repasses dos conteúdos, por meio de estratégias mais expositivas ou que requerem mais a cópia e memorização de conhecimentos.

Com base nos discursos das docentes, foi possível entender que os aspectos organizativos da escola poderão afetar positiva ou negativamente as práticas voltadas para uma Educação em Direitos Humanos. Nos discursos, foi possível identificar algumas questões características da instituição escolar, que se mostraram, em muitos casos, como empecilhos para a mudança ou renovação qualitativa e metodológica do ensino. Dentre as questões pontuadas pelas docentes, em relação aos aspectos organizativos da escola, pode-se destacar os seguintes: falta de apoio e incentivo da gestão pedagógica da escola; o receio em desenvolver determinadas temáticas sociais devido às represálias das famílias; a avaliação como controle do processo de aprendizagem; a relação com seus pares; as influências externas, como movimentos

conservadores da sociedade e também demandas advindas de órgãos superiores à escola.

Assim, destacamos três questões que consideramos importantes para serem repensadas quando se busca uma EDH. A primeira questão que destacamos é que a escola, enquanto instituição educativa, precisa ser um espaço de formação (NÓVOA, 1992; CANDAU, 2013), e que escola enquanto espaço de desenvolvimento profissional, precisa garantir a dimensão coletiva da profissionalização, porque a "comunicação profissional entre iguais é uma fonte de acumulação de saber prático dos professores e de disseminação de conhecimento profissional [...]" (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 197). Segundo aspecto, que entendemos como importante, é que a equipe gestora precisa ser atuante para que esse espaço de desenvolvimento profissional seja garantido no contexto escolar e para que seja efetivada uma Educação em Direitos Humanos. O terceiro aspecto a considerar é entender que a escola como um todo precisa avaliar a realidade local e as necessidades relacionadas aos Direitos Humanos. Sendo que as instituições são diferentes e, por isso, possuem necessidades formativas diversas, e levar em conta esse aspecto, é fundamental para se consolidar uma formação em serviço que seja significativa para os/as docentes, a fim de que compreendam o que é uma Educação em Diretos Humanos, e visem à defesa, à prevenção e à promoção dos Direitos Humanos. Nesse sentido, as Comissões de Direitos Humanos que atuam nas escolas precisam realizar um trabalho formativo em conjunto com a equipe gestora, profissionais atuantes no contexto educativo (professores/as, profissionais responsáveis pela limpeza e pela alimentação, secretários/as, inspetores/as e estagiários/as) e também estudantes e famílias, porque todos precisam estar envolvidos nesse processo de formação continuada, para que todos busquem os mesmos objetivos.

As docentes também destacam, como influência para um trabalho pedagógico voltado para uma Educação em Direitos Humanos, as relações interpessoais entre professores/as e alunos/as, constituindo-se, muitas vezes, em relações de poder e dominação, sem o respeito e uma escuta sensível às necessidades dos/as mesmos/as, o que vai de encontro a uma educação que preza as relações interpessoais baseadas no respeito, na tolerância e na empatia. Também pontuaram que muitos/as professores/as não desenvolvem temáticas relacionadas aos Direitos Humanos por falta de conhecimento, o que consideramos como um dado importante, uma vez que, quando não se compreende determinado tema, torna-se difícil em

desenvolvê-lo com os/as estudantes. Por isso, consideramos que a escola precisa ser um ambiente em que sejam realizadas discussões sobre essas temáticas, contribuindo para a formação docente, como explicitado anteriormente.

Observou-se, na fala das docentes, que muitas desenvolvem o trabalho pedagógico voltado para Direitos Humanos, todavia esse quando desenvolvido é devido às pressões externas, ou seja, por uma determinação de uma instância superior, que, nesse caso, seria a Gerência de Comissão de Direitos Humanos, que "cobra" das Comissões locais esse trabalho, e essas por sua vez "cobram" dos/as docentes. Nesse sentido, muitos/as professores/as desenvolvem essas temáticas e até mesmo fazem exposições do que foi produzido com os/as estudantes, entretanto, como algo obrigatório e não percebido como fundamental para "colaborar na construção de sujeitos de direitos" e não compreendendo sobre a importância de se "construir uma cultura dos Direitos Humanos na sociedade" (CANDAU, 2013, p. 59). Nessa perspectiva, a escola tem um grande papel, já que se constitui enquanto instituição "capaz de forjar, em tensas e intensas relações, disposições de *habitus,* um *modus operandi* de pensamento além de um sistema de disposições que orientaria as escolhas de uma variedade infinita de práticas de cultura e seus diferentes estilos" (SETTON, 2016, p. 63).

Ademais, as professoras pontuaram que algumas temáticas poderão gerar um desconforto, por parte do/a professor/a, ao ser desenvolvidas com os/as estudantes em sala de aula, já que estão impregnadas de preconceitos e estereótipos criados socialmente, como, por exemplo, falar sobre a diversidade sexual, sobre o papel da mulher na sociedade, sobre o racismo, etc. Às vezes, esse medo advém das possíveis atitudes das famílias em relação às temáticas, sendo que muitas são influenciadas por movimentos conservadores da sociedade. Essas ideias mais conservadoras vão de encontro à autonomia profissional, e muitas dessas visões são divulgados pela mídia, como o Movimento Escola sem Partido, o que gerou e gera um clima de vigilância e fiscalização ao trabalho realizado pelos/as docentes, afetando diretamente as práticas e discursos desses profissionais, e, até mesmo, a forma de se comportar e de organizar suas práticas, influenciando as disposições do *habitus*. Essa mudança, nas formas de organizar os conteúdos e os assuntos abordados, foi pontuada pela professora Beti, que deixou evidente, em seu discurso, a modificação de sua ação devido a essas influências externas.

A avaliação escolar, também foi considerada como um aspecto negativo que

dificulta o trabalho com temas mais sociais, pois, para os gestores, a avaliação tem um sentido de controlar os conteúdos que estão sendo desenvolvidos pelas professoras e se as mesmas estão “dando conta” do currículo prescrito. A partir dessas colocações sobre como o clima organizacional da instituição dificulta o trabalho pedagógico voltado para uma Educação em Direitos Humanos, foi possível perceber as relações de poder presentes nessas instituições, muitas vezes, um poder simbólico, que pode ser caracterizado como “um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe são sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 07-08).

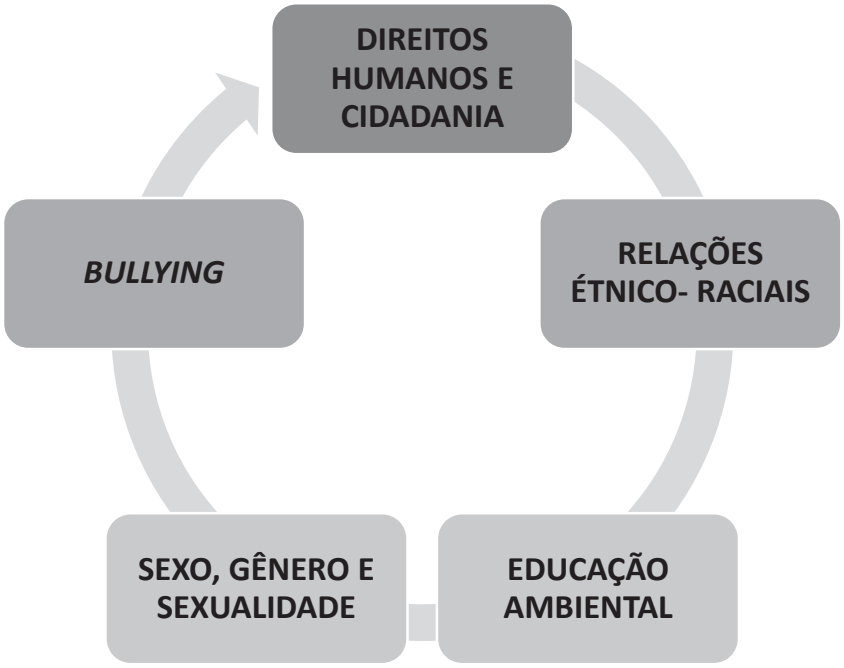
Com base na avaliação do curso realizada pelas docentes, foi possível identificar que as mesmas compreenderam a importância de se desenvolver as temáticas discutidas ao longo do curso em sala de aula, e também, como articular essas temáticas aos conteúdos de Ciências Naturais. Essa avaliação ficou evidenciada quando destacaram que, nos próximos anos, no momento de planejar as práticas pedagógicas relacionadas aos conteúdos de Ciências Naturais, ficará mais fácil para planejarem essas articulações. Além disso, a professora Maria, iniciante na carreira docente, relatou que o curso possibilitou melhor entendimento sobre a relação entre teoria e prática, já que essa foi uma das necessidades sentidas e que a motivaram a realizar a formação.

Outro fator positivo, pontuado pelas docentes, em relação ao curso, foi o encaminhamento metodológico, ou seja, a organização da parte teórica em articulação com a prática, visto que, foram discutidas práticas que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula, o que possibilitou melhor visualização e entendimento sobre o “como” fazer, ou saber prático. Também destacaram que as propostas apresentadas no curso foram viáveis e possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula com as crianças do Ensino Fundamental. E essa viabilidade foi possível de identificar nas práticas das professoras, pois muitas as utilizaram em suas ações no ensino de Ciências.

Em relação aos aspectos negativos, as professoras explicaram que a primeira temática discutida no curso, Relações étnico-raciais, foi a mais difícil de realizar o planejamento e articulá-la aos conteúdos de Ciências. Avaliamos que essa temática poderia ser melhor discutida no curso, pois, como foi a primeira temática, entendemos que foram desenvolvidos muitos conteúdos e conceitos que dificultaram o entendimento por parte das docentes.

No que tange aos conteúdos desenvolvidos na formação, uma das fragilidades destacadas pelas docentes foi que as temáticas poderiam dialogar entre si, ou seja, articular uma temática com a outra para aprofundar as discussões e reflexões. Essa questão, pontuada pelas docentes, demonstra-se relevante, e consideramos que essa avaliação foi um ponto negativo da formação, já que é possível fazer as articulações das temáticas, mas não foi realizada pelas pesquisadoras. A partir dessas colocações foi possível rever o esquema inicial apresentado na fundamentação teórica da tese, no qual foram destacadas as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (p. 156), o qual foi alterado pela representação do diálogo entre as temáticas (Figura 44), demonstrando um movimento cíclico, e contribuindo para que os/as professores/as também compreendam e realizem esses diálogos em sala de aula no ensino de Ciências Naturais.

Figura 44 – Diálogos entre as temáticas que fazem interface com D.H.



FONTE: A autora (2020).

Ressaltamos que essas temáticas podem se articular entre si, ou seja, o/a professor/a poderá discutir as questões ambientais relacionadas à cultura indígena, por exemplo, ou a temática do *bullying* relacionada à questão da homofobia. Nesse sentido, para que essas articulações e discussões sejam possíveis, é fundamental

que os/as docentes, nesta etapa de ensino, compreendam sobre essas temáticas e que também possibilitem que as vivências das infâncias sejam ouvidas e consideradas nestas discussões. Essas articulações não foram consideradas ao longo do curso, o que consideramos uma fragilidade da proposta de formação realizada, porém demonstra uma questão importante para as futuras formações de professores/as.

A partir dessa categoria, foi possível identificar que as professoras avaliaram positivamente o curso, e que poucas foram as fragilidades apontadas por elas. A forma que foi conduzido o curso também foi algo positivo destacado pelas docentes, porquanto, de acordo com elas, o curso não ficou restrito apenas aos repasses de leis, mas na articulação entre teoria e prática. Essa articulação entre teoria e prática foi um dos objetivos das pesquisadoras, no sentido de as professoras visualizarem a forma de realizar a articulação das temáticas, que fazem interfaces aos Direitos Humanos e Cidadania, com os conteúdos de Ciências Naturais.

Consideramos que o curso cumpriu com seu objetivo inicial que foi articular os conteúdos de Ciências Naturais com o tema Direitos Humanos e Cidadania, dando ênfase para momentos de discussões teóricas e para a vivência prática. Além desse objetivo, as pesquisadoras organizaram o curso oferecendo a oportunidade de as professoras planejarem as ações educativas e implementá-las, nas aulas de Ciências Naturais, na escola em que atuavam, bem como refletir, por meio de registros e do seminário, sobre as propostas realizadas em sala de aula. O que consideramos algo fundamental para refletir sobre a prática realizada, no sentido de buscar uma melhoria na aprendizagem dos/as estudantes.

Entendemos que o curso contribuiu para que as professoras repensassem e refletissem suas práticas voltadas ao ensino de Ciências Naturais, compreendendo a possível e a viável relação de temáticas que fazem interface com Direitos Humanos com os conteúdos desse componente curricular, o que consideramos que contribuiu para reestruturações das disposições do *habitus* das docentes. Compreendemos que o curso possibilitou reflexões sobre situações vividas pelas próprias docentes, ou seja, a vida pessoal de cada uma delas, afetando as suas subjetividades. Avaliamos que não será apenas por meio desse curso que as professoras terão total compreensão sobre as temáticas discutidas, pois entendemos que é necessária uma “busca constante”, no que tange à Educação em Direitos Humanos. Diante disso, consideramos que a escola deverá ser um espaço voltado para essas discussões,

tendo como base as realidades vividas nessas instituições, e considerando as subjetividades docentes.

Entendemos que esse trabalho não se encerra aqui, já que consideramos que possivelmente as professoras envolvidas nesse processo terão um “olhar” diferenciado ao planejar suas atividades relacionadas ao componente curricular Ciências Naturais, durante sua trajetória profissional, e que possam afetar as relações e interações estabelecidas no contexto escolar. Pois, entendemos que o curso colaborou para reestruturações de disposições do *habitus* das docentes, o que poderá contribuir para o planejamento de futuras práticas pedagógicas voltadas para uma Educação em Direitos Humanos.

Acreditamos que esse é um dos objetivos da pesquisa-ação, a construção de saberes por meio da reflexão na ação, e, com isso, a tomada de decisões, por meio de mudanças de atitudes frente ao ensino. Assim, a pesquisa-ação é uma estratégia importante para o desenvolvimento profissional, não apenas das professoras colaboradas, mas também das pesquisadoras envolvidas nesse processo, pois aprendemos, a partir das trocas constantes de conhecimentos ao longo do curso, bem como a partir das análises realizadas das práticas das professoras colaboradoras, reestruturando as disposições iniciais relacionadas à formação docente. Avaliamos que esta tese poderá contribuir para o planejamento e organização de futuras formações continuadas relacionadas ao ensino de Ciências Naturais, Direitos Humanos e Cidadania, além disso, almejamos que este estudo possa despertar a necessidade urgente de um processo reflexivo e formativo sobre Educação em Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 fev. 2020.

ACEVEDO; C. R.; NOHARA, J.; RAMUSKI, C. L. Relações raciais na mídia: um estudo no contexto brasileiro. **Psicologia Política**, v. 10, n. 19, p. 57-73, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a06.pdf. Acesso em: 29 ago. 2020.

ALMEIDA, L. R. de**. A dimensão relacional no processo de formação docente**. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOV, L. H. da S. (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 78-88.

ALMEIDA, M. I. de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Revista Educar**, n. 24, p. 165-176, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a08.pdf. Acesso em: 15 ago.2020.

ALMEIDA, W. R. A. Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 274-285, jul.-dez. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/14445-Texto%20do%20artigo-77505-1-10-20141124%20(3).pdf. Acesso em 23 set. 2020.

ALVES, A. de C. Ensino de História e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 168, maio/2015, p. 42-54, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/27671-Texto%20do%20artigo-118495-1-10-20150510.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

ANTONIO, C.C.; RI, L.D. O relativismo cultural e a universalização dos direitos humanos no direito internacional público. **Revista Paradigma**, Rio de Janeiro, n. 2, v. 26, p. 301-315, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/28952-110963-1-PB.pdf. Acesso em: 04 maio 2020.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf. Acesso em: 09 ago. 2020.

ARROYO, M. Conhecimento, Ética, Educação, Pesquisa. **Revista E-Curriculum**, v.

2, n. 2, p. 01-24, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Desktop/TESE%20QUALIFICA%C3%87%C3%83O/referencias%20novas/arroyo%20sobre%20%C3%A9tica.pdf. Acesso em 18 jun. 2020.

ARROYO, M. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.,** v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez., 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17. Acesso em 21 jul. 2020.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ARROYO, M. **Pobreza, Desigualdades e Educação**. Módulo III. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, 2016. Disponível em: http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf. Acesso em 26 jul. 2020.

ARROYO, M. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, p. 40, maio/ago, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/3052-10774-1-PB.pdf. Acesso em: 28 junho 2020.

ARROYO, M. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. **Em Aberto, Brasília**, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/ago, 2017.

ATAIDE, P. C.; NUNES, I. de M. L. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, v. 9, n. 1, p. 167-188, jan./jun. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/4984-15559-1-SM%20(2).pdf. Acesso em 17 ago. 2020.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**. Pelotas, v. 7, nº 2, p. 05-25, agosto, 2001. Disponível em: http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510. Acesso em: 04 maio 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASEI, A. P.; BENDRATH, E. A. *Habitus* e *habitus* de classe: analogias com o desenvolvimento profissional dos professores de educação física. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 319-327, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/27996-Texto%20do%20artigo-146287-1-10-20160801.pdf. Acesso em 25 set. 2020.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2009.

BEINEKE, V. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação de professor de música. **Caderno de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 180-203, jan/abr., 2012.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 475-497, abr.-jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0475.pdf. Acesso em 04 ago. 2020.

BENEVIDES, M. V. de. M. Cidadania e Democracia. **Lua Nova**: **Revista da cultura e política.** São Paulo, s/v. n. 33, p. 05-16, agosto, 1994. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ln/n33/a02n33.pdf. Acesso em: 04 maio 2020.

BENEVIDES, M. V. de M. **Educação em DH**: de que se trata? Biblioteca Digital Interna da Subsecretaria de Direitos Humanos da SEADH-ES, 2000. Disponível em: http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Benevides%20MV%202000%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20DH%20de%20que%20se%20trata.pdf. Acesso em: 01 julho 2020.

BENEVIDES, M. V. de. M. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008, p. 335-350.

BENVENUTO, J. Universalismo, relativismo e direitos humanos: uma revisita contingente. **Lua Nova**. São Paulo, s/v, n. 94, p. 117-142, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ln/n94/0102-6445-ln-94-00117.pdf. Acesso em: 09 agosto 2019.

BITTAR, C. B. **Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

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

BONFIM, H. C. C. **A alfabetização científica e tecnológica no ciclo II do ensino fundamental**: um estudo nas escolas municipais de Curitiba. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática). Universidade Federal do Paraná. 2015.

BORGES, E.; MEDEIROS, J. d'A.; LACONTE, W. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2009.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Editora Bertrand Brasil, S. A., 1989.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução: Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003, p. 39-72.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BOURDIEU, P. **O senso Prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes: 44-72, 2015.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. de. **As categorias do juízo professoral**. In: BOURDIEU, P. Escritos de Educação, Rio de Janeiro: Vozes, 2015, p. 207-241.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BUENO, N. M. N. et. al. Jogo didático para ensino de ciências: batalha das grandes epidemias mundiais. In: CRISOSTIMO, A. L.; KIEL, C. A. **O lúdico e o ensino de ciências:** saberes do cotidiano. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2017, p. 27-39. Disponível em: https://www3.unicentro.br/ppgen/wp-content/uploads/sites/28/2017/11/O-L%C3%BAdico-e-o-Ensino-de-Ci%C3%AAncias.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf . Acesso em: 08 jul.2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente e saúde. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf. Acesso em: 01 julho 2020.

BRASIL**. Lei nº 10639 de 09 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#targetText=L10639&targetText=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&targetText=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Distrito Federal, 2004. Disponível em: http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf. Acesso em 23 set. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file. Acesso em: 10 de setembro 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/2011123111452281decreto_n%C2%B0_5.626,_de_22_de_dezembro_de_2005_-_lingua_brasileira_de_sinais.pdf. Acesso em 04 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file. Acesso em: 01 julho 2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 12 agosto 2018.

BRASIL. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down.** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_cuidados_sindrome_down.pdf. Acesso em: 25 de julho 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 de fevereiro 2020.

BRASIL. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. - Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. **Resolução nº2 de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior e para formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 08 novembro 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.185 de 06 novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em 23 set. 2020.

BRASIL**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** 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. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 23 set. 2020.

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 11 março 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasil, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file. Acesso em: 27 fevereiro 2020.

CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos**: uma proposta de trabalho, 1999. Texto da Rede Nacional de Direitos Humanos, disponível no site da DHNET, no endereço www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/oficinas/part1.htm Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 29 março 2020.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, M. G. S. *et. al.* **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológico. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 399 - 412.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDAU, M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, Jul/Dez, 2011. Disponível em: https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf. Acesso em 23 set. 2020.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 13-37.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação.** Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr., 2013.

CANDAU, V. M. Professores/as: Multiplicadores/as de educação em direitos humanos. **Sociedade e Cultura**. Goiânia, v. 16, n.2, p. 309-314, jul./dez., 2013.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**. V.16, n.161, p. 802-820, jul./set., 2016a.

CANDAU, V. M. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Souza Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista Belo Horizonte**, v.32, n.01, p. 15-34 jan./mar. 2016b. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00015.pdf. Acesso em 21 jul. 2020.

CASTILHO, D. Escola sem partido: do controle à espoliação. **Revista Boletim Goiano de Geografia**, v 39, p. 02-24, 2019. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/58099. Acesso em

CASTRO, S. de. O papel das escolas no combate às masculinidades tóxicas. **Aprender - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação**, n. 20, p. 75-82, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/4552-Texto%20do%20artigo-7895-2-10-20190322.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.

CASTRO, M. de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**, v.24, n.1, s/p, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100002. Acesso em 23 set. 2020.

CAVALLI, M. B.; MEGLHIORATTI, F. A. A participação da mulher na ciência: um estudo da visão de estudantes por meio do teste DAST. **ACTIO**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 86-107, set./dez. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/7513-32171-1-PB%20(1).pdf. Acesso em 06 set. 2020.

CAVALLEIRO, E. **Introdução**. In: Ministério da Educação. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, p. 55- 77, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, s/v, n. 22, p. 89-100, Jan/Fev/Mar/Abr, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

CITTADINO, M.; SILVEIRA, R. M. G. Direitos Humanos no Brasil em uma perspectiva histórica. In: Tosi, G. (org.) **Direitos Humanos**: história e prática. João Pessoa: João Pessoa Editora UFPB, 2004, p. 129-157.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTINA, A.; MARTINEZ, E. **Ética.** São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2015.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano**: Ciências da natureza. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-do-ensino-fundamental/8237. Acesso em 04 maio 2020.

DALLARI, D. de A. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, R. M. et. al. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008, p. 29-49.

DELGADO, G. N. Direitos humanos dos trabalhadores: perspectiva de análise a partir dos princípios internacionais do direito do trabalho e do direito previdenciário. **Rev. TST**, v. 77, n. 3, p. 59-76, jul/set, 2011. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/26896/003_delgado.pdf?sequence=1. Acesso em: 26 maio 2020.

DELIZOICOV, N. C.; SLONGO, I. I. P. O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. **Série-Estudos**, n. 32, p. 205-221, jul./dez. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/75-Texto%20do%20artigo-980-1-10-20130701.pdf. Acesso em 28 ago. 2020.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, R. M. et. al. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008, p. 441-456.

DIAS, N. M.; MACHADO, E. D. Da crítica no pensamento de Karel Vask e Nobberto Bobbio acerca do surgimento dos direitos fundamentais e a teoria das dimensões dos direitos. **Lus Gentium**. Curitiba, v. 8, n. 2, p. 205-223, jul. / dez, 2017. Disponível em: https://www.uninter.com/iusgentium/index.php/iusgentium/article/viewFile/344/278. Acesso em: 08 ago. 2019.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295. Acesso em 30 junho 2020.

DIP, F. F. ; TABET, G. G. de C. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero-a-seis.** v. 21, n. 39, p. 31-50, jan./jun., 2019. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/58772-213463-1-PB.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

DUARTE, Z. A tradição oral na África. **Estudos de Sociologia**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 15, n. 2, p. 181 – 189, 2009.

EING, A. M. Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 2, p. 245-266, 2013. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n2/v26n2a12.pdf. Acesso em 12 junho 2020.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em:< https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2045/1697> Acesso em: 29 mar. 2020.

FABRI, F.; SILVEIRA, R. M. C. F. O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica CTS: uma proposta de trabalho diante dos artefatos tecnológicos que norteiam o cotidiano dos alunos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 1, p. 77-105, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/161-321-1-SM%20(2).pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

FERREIRA FRANKLIN, R.; CAMARGO, A. C. A naturalização do preconceito na formação da identidade do afro-descendente. **Eccos Revista Científica**, v. 3, n. 1, p. 75-92, 2001. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/715/71530106.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

FORQUIN, J. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

GABINI, W. S.; FURUTA, C. R. A. P. O ensino de ciências e a formação do pedagogo: desafios e propostas. **Ciências em Foco**, v. 11, n. 2, p. 2-13, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/9798-Texto%20do%20artigo-14433-3-10-20200217.pdf. Acesso em 18 jul. 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T**. Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:< http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 04 maio 2020.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

GOBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil**. Domínio Público, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 jul. 2020.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola sem Partido: elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de**

Educação, v. 23, p. 01-23, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230042.pdf. Acesso em 23 set. 2020.

HEY, A. P. Estrutura (social e mental). In: CATANI, A. M. et. al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 191-192.

HOBOLD, M. de S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago., 2018. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/10336-Texto%20do%20artigo-39024-3-10-20180529.pdf. Acesso em: 08 nov. 2019.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. Vida de professores. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-46.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Escola, formação de professores e qualidade de ensino**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JAKUBASZKO, D. Quebrando estereótipos e rompendo preconceitos na sala de aula. **Revista Espaço Acadêmico**, n; 168, p. 1-16, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/27293-Texto%20do%20artigo-118483-2-10-20150510.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

JOAQUIM, N. **Direito educacional Brasileiro**: história, teoria e prática. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

JUNIOR, D. B. V. Teoria dos Direitos Fundamentais: evolução histórica positiva, regras e princípios. **Revista da Faculdade de Direito-RFD-UERJ**. Rio de Janeiro, s/v, n. 28, p. 73-95, dez. 2015. Disponível em:< file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/20298-66258-2-PB%20(3).pdf> Acesso em 04 maio 2020.

KNOBLAUCH, A.; MONDARDO, G. C.; CAPPONI, L. A. M. Algumas considerações sobre formação de professores e o *habitus* docente **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1335-1351, jul./set. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/21949-38320-1-SM%20(2).pdf. Acesso em 08 ago. 2020.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

KOLLER, S. H.; COUTO, C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. **Manual de produção científica** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: https://www.biosanas.com.br/uploads/outros/artigos_cientificos/18/6505082c2a7c23986651c7b1f7a4a92e.pdf. Acesso em 04 maio 2020.

LEAL, N. C. et. al. A questão de gênero no contexto escolar. **Leopoldianum**, v. 43, n.121, p. 95-104, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/758-1862-1-SM%20(3).pdf. Acesso em 04 ago. 2020.

LEITE, L. H. A. E. **Espaços e Tempos de Reprodução e Resistencia da Pobreza**. Módulo III. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, 2016. Disponível em: http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf. Acesso em 23 jul. 2020.

LEITE, M.S. Sociodiversidade, alimentação e nutrição indígena. In: BARROS, D. C., SILVA, D. O., and GUGELMIN, S. Â. (org.). **Vigilância alimentar e nutricional para a saúde Indígena [online].** Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007, p. 180-210. Disponível em: http://books.scielo.org/id/fyyqb/pdf/barros-9788575415870-09.pdf. Acesso em 23 set. 2020.

LEITE, Y.U.F.; LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? **Ensino Em-Revista**, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun.2010.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 40-49, Maio-Ago., 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a03.pdf. Acesso em 17 ago. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, R. V. A. **O programa mais educação:** uma análise sobre o habitus do professor coordenador dentro do contexto da prática. 2015. 143f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, São Paulo, 2015.

LIMA, M. E. C. de C.; LOUREIRO, M. B. **Trilhas para ensinar Ciências para crianças.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

LODI, L. H. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: MEC, SEF, SEMTEC, SEED, 2003. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002917.pdf. Acesso em: 04 maio 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANCINI, A. P. G.; TROQUEZ, M. C. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Tellus**, v. 9, n. 16, p. 181-206, jan./jun. 2009. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/cb77/a71855b50b88cd9b1b634ae356269c13d993.pdf. Acesso em 23 set. 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação**, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Desktop/TESE%20QUALIFICA%C3%87%C3%83O/referencias%20novas/Motiva%C3%A7%C3%A3o%20estudantes_marcelo%20garcia.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

MARIOSA, G. S.; REIS, M. da G. R. A influência da literatura afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, v. 8, s/n. p. 42-53, dez. 2011. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf. Acesso em 23 set. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G. *et. al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/21835-76398-1-PB%20(2).pdf. Acesso em 13 jul. 2020.

MARTINS, M. do C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista,** n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a04.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

MATTEI, L. A pobreza e suas interfaces multidisciplinares. In: GARCIA, A. V. et. al. **Reflexões sobre a pobreza**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, p. 23-79.

MAUÉS, A.; WEYL, P. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos, In: SILVERIA, M. G. *et. al*. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 103-115.

MCCOWAN, T. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p. 25-46, jan./mar., 2015. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00025.pdf. Acesso em 25 junho 2020.

MENEZES, A. H. N. *et. al***. Metodologia científica:** teoria e aplicação na educação a distância. Petrolina-PE, 2019. Disponível em <file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/LIVRO%20de%20Metodologia%20Cient%C3%ADfica%20(1).pdf > Acesso em 03 maio 2020.

MOIZÉS, J. S.; BUENO, S. M. V. Compreensões sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Rev. Esc. Enferm**. USP, v. 44, n. 41, p. 2015-2010, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v44n1/a29v44n1.pdf. Acesso em 24 jul. 2020.

MORAES, M. C. M. de. **A teoria tem consequência**: Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Educ. Soc., v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago., 2009.

MORAES, A. de. **Direito constitucional**. São Paulo: Editora Atlas, 2003. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/wp-content/uploads/2017/02/DIREITO_CONSTITUCIONAL-1.pdf> Acesso em: 28 julho 2019.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, agosto, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasil: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em: 03 de setembro 2019.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, J.; CÉSAR, M. R. de. Assis. Ideologia de Gênero: uma metodologia de análise. **Educação & Realidade**, n. 4, v. 44, p. 01-19, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n4/2175-6236-edreal-44-04-e86456.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional, 2016.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro “Física” **Ciênc. Educ**., Bauru, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3/1516-7313-ciedu-20-03-0617.pdf. Acesso em 20 set. 2020.

NEGOSEKI, C. M. C. **O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor**. Curitiba, 2018. 234 f. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em:< https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> Acesso em 23 fevereiro 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.166, p.1106-1133, out. / dez., 2017.

NUNES, A. I. B. L.; NUNES, J. B. C. Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. **Série-Estudos- Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, s/v, p. 91-108, 2013.

OLIVEIRA, C. M. A. de. O que fala e se escreve nas aulas de Ciências? In: CARAVALHO, A. M. P. de. (org.). **Ensino de Ciências por investigação**. São Paulo: Cengage Learning, 2013, p. 63-75.

OLIVEIRA, M. A. F. **Estratégia híbrida para o processo ensino-aprendizagem baseada na participação ativa e avalições integradas**. 2019. 233 f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro de estudos Interdisciplinares em novas tecnologias na educação. Programa de pós-graduação em informática na educação. Porto Alegre, 2019.

OLIVEIRA, R. D. V. L. de.; QUEIROZ, G. R. P. C. (org.). **Olhares sobre a (in) diferença:** forma-se professores de ciências a partir de uma perspectiva de educação em direitos humanos. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

OLIVEIRA, R. D. V. L. de.; QUEIROZ, G. R. P. C. (org.). **Tecendo diálogos sobre direitos humanos na educação em ciências.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016a.

OLIVEIRA, R. D. V. de.; QUEIROZ, G. R. P. C. O cotidiano, o contextualizado e a Educação em Direitos Humanos: a escolha de um caminho para uma Educação cidadã cosmopolita. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 71, n. 1, p. 75-96, 2016b. Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/7446.pdf. Acesso em 24 jul. 2020.

OLIVEIRA, R. D. V.L.; QUEIROZ, G. R. P. C. A formação de professores de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos: uma pesquisa-ação. **Ciências Educação**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 355-373, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v24n2/1516-7313-ciedu-24-02-0355.pdf. Acesso em 04 maio 2020.

OLIVEIRA, N. M. S.; RIBEIRO, J. **O colecionador de pedras**: A história de um menino que sabia transformar os desertos. Revista Teias, v. 14, n. 32, p. 265-268, maio/ago., 2013. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/24322-77174-1-PB.pdf. Acesso em 22 set. 2020.

OJA, A. J.; BASTOS, F. Ensino de ciências no início da educação fundamental: algumas implicações para uma educação científica de qualidade. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9. 2013, Águas de Lindóia. **Anais...**Água de Lindóia: São Paulo, 2013. p. 01-08. Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1402-1.pdf. Acesso em 10 jul. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em 27 julho 2019.

OSTETTO, L. E. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, v. 9, n. 2, p. 202-213, jul/dez, 2015. Disponível em: http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/526/498. Acesso em: 03 ago.2020.

PATTI, Y. A. *et. al.* Percepção de professores do ensino médio acerca da motivação docente. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 103 p. 53-64, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n103/06.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

PENNA, M. G. de O. Origem social de professores e aspectos da prática docente**. Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 199-2017, 2012.

PEQUENO, M. J. P. O fundamento dos Direitos Humanos. In: FERRREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; NÁDER, A. A. G. (org.). **Educando em direitos humanos:** fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA et. al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

PIOVESAN, F. Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista TST.** Brasília, v. 75, n.1, p. 107-113, 2009. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/6566/010_piovesan.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em 04 maio 2020.

PIOVANO, N. S; SOUZA, B. C. da. S. Base Nacional Comum Curricular: a proposta de trabalho com a linguagem oral e escrita em diálogo. **Cadernos da FUCAMP**, v.17, n. 30, p. 73-85, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/1141-5103-2-PB.pdf. Acesso em 12 jul. 2020.

PIZARRO, M. V.; BARROS, R. C. dos S. N.; LOPES JUNIOR, J. Os professores dos anos iniciais e o ensino de Ciências: uma relação de empenho e desafios no contexto da implantação de Expectativas de Aprendizagem para Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16. n. 2. pp. 421-448, ago. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/4380-Texto%20do%20artigo%20(PDF)-13632-1-10-20160903.pdf. Acesso em 19 jul. 2020.

PORTO, A.; PORTO, L. **Ensinar ciências da natureza por meio de projeto**: anos inicias do ensino fundamental. Belo Horizonte: Rona, 2012.

RABENHORS, E. R. O que são direitos humanos? In: FERRREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T.; NÁDER, A. A. G. (org.). **Educando em direitos humanos:** fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

RIBEIRO, D. N. C.; ALMEIDA, A. C. P. C. de. A água para o consumo humano: proposta de produto didático com abordagem em ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. In: REDIVO, A. R. *et. al.* **Reflexões em ensino de ciências** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Atena Editora. Atena Editora, 2018. Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2018/02/E-book-Ensino-de-Ci%C3%AAncias-Vol.-3.pdf. Acesso em 24 jul. 2018.

ROCHA, R. M. de C.; TRINDADE, A. L. da. **Ensino Fundamental**. In: Ministério da Educação. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, p. 55- 77, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

SALDER, E. Contexto Histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVERIA, M. G. *et. al*. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 75-83.

SANTOS, B. de. S. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, v. 2, s/n, p. 10-18, 2009. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf. Acesso em 04 julho 2020.

SANTOS, B. de. S.; CHAUÍ, M. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. de. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S. A., 2020. Disponível em: http://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/wp-content/uploads/2020/04/Livro-Boaventura-A-pedagogia-do-virus.pdf. Acesso em 06 ago. 2020.

SAPIRO, G. Conhecimento Praxiológico. In: CATANI, A. M. et. al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 126-128.

SARMENTO, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 303-327.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan/jul., 2005. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/9857-29457-1-PB.pdf. Acesso em 07 julho 2020.

SAVELI, E. de L.; TENREIRO, M. O. V. A educação enquanto direito social: aspectos históricos e constitucionais. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 51-57, 2012. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20186/10533. Acesso em 04 maio 2020.

SETTON, M. da G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun., 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, nº 20, maio/Jun/Jul/Ago, p. 60-70, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf. Acesso em 17 maio 2020.

SETTON, M. G. J. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultura. **Estudos de Sociologia**, v.15, n.28, p.19-35, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/2549-5922-1-PB.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020.

SETTON, M. G. J. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 711-724, 2011a. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a03v37n4.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020.

SETTON, M. G. J. Prática docente: algumas questões do campo sociológico. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 17, n.33, p. 175-182, 2011b. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/3456-Texto%20do%20artigo-10644-1-10-20170419%20(1).pdf. Acesso em 28 set. 2020.

SETTON, M. da G. J. **Socialização e cultura**: ensaios teóricos. São Paulo: Annblume, 2016.

SILVA, J. A. da. A dignidade da pessoa humana como valor supremo da democracia. **Dir. Adm.,** v. 212, p. 89-94, abr./jun. 1998. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/47169-94073-1-PB.pdf. Acesso em 23 maio 2020.

SILVA, A. T. R. da. Educação em Direitos Humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. In: SILVA, A. T. R. da (org.). **Leituras críticas em Educação e Direitos Humanos**. Brasília: Liber Livro; Alia opera, 2014.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 13-24, jan/abr, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/19915-72213-1-PB%20(4).pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

SILVA, T.T. da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M.I.T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 17, n.1, p. 1-13, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/2113-7552-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

SILVA, J. D. **Os desafios para os direitos humanos em tempos de pandemia**, 2020. Disponível em: https://www.geledes.org.br/os-desafios-para-os-direitos-humanos-em-tempos-de-pandemia/. Acesso em 06 ago. 2020.

SILVA, F. F. da; RIBEIRO, P. R. Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”. **Ciência & Educação**, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n2/1516-7313-ciedu-20-02-0449.pdf. Acesso em 06 set. 2020.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf. Acesso em 01 de agosto 2020.

SIQUEIRA JÚNIOR, P. H; OLIVEIRA, M. A. M. de. **Direitos Humanos e Cidadania**.

SHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. História e Educação: diálogos em construção. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em:< http://books.scielo.org/id/cb/pdf/soares-9788523206772.pdf> Acesso em 23 fevereiro 2020.

SOARES, A. C.; MAUER, M. B.; KORTMANN, G. L. Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e desafios em Canoas-RS. **Revista Educação, Ciência e Cultura,** Canoas, v. 18, n. 1, p. 49-61, jan./jun. 2013. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/954/868. Acesso em 09 jul. 2020.

SOUZA, R. de A. A implantação da Libras nas Licenciaturas: desmistificando conceitos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 3, p. 73-98, set/dez., 2017. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/9245-36489-1-PB.pdf. Acesso em 04 ago. 2020.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. História e Educação: diálogos em construção. In: SCHIMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 29-48.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, out.- dez., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0527.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista Administração Pública [online],** v. 40, n. 1, p.27-53, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 23 set. 2020.

TOSI, G. O significado e as consequências da Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos, In: SILVERIA, M. G. *et. al*. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora UFPB, 2016, p.89-99.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, A. M. M.; TIRIBA, L. **Direito ao ambiente como direito à vida:** desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Aprovada pela Conferência Geral da Unescol em sua 28º reunião. Paris, 1995. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1995%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Princ%C3%ADpios%20sobre%20a%20Toler%C3%A2ncia%20da%20UNESCO.pdf> Acesso em: 15 de out. 2019.

UNESCO. **Plano de Ação**: programa mundial para Educação em Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 19 julho 2019.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/unesco_educacao_para_a_cidadania_global.pdf: Acesso em 19 julho 2019.

UNESCO. **Educação para uma cidadania mundial**: Preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311. Acesso em 19 julho 2019.

UNESCO. **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial? Brasília: Brasil, 2016. Disponível em: https://www.abruc.org.br/view/assets/uploads/artigos/abruc/repensar-a-educa%C3%A7%C3%A3o---unesco-2016.pdf. Acesso em 25 de julho 2019.

URQUIZA, A. H. A. Boaventura e os direitos humanos: a contribuição das teologias políticas aos direitos humanos. **RIDH Buru**, v. 2, n. 2, p. 145-148, jun. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/181-624-1-PB%20(4).pdf. Acesso em 05 julho 2020.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **R. B. E. C. T**., v. 6, n. 2, p. 213-227, mai-ago.,2013. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/1638-5482-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

VIEIRA, T. A. S. Preconceito étnico-racial – Desigualdades no plano simbólico. **Revista Uninter de Comunicação**, v. 5, n 8, p. 47-59, 2018.

VIENA. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, 1993. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%AAncia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf. Acesso em: 15 de out. de 2019.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VICENTE, P.; ALEXANDRINO, M. **Direito Constitucional descomplicado**. Rio de Janeiro: Forense, São Paulo, 2015.

VIÑAO, A. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaliza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2000. Disponível em: file:///C:/Users/PCHOME/Downloads/23855-76687-1-PB%20(1).pdf. Acesso em 23 set. 2020.

VIOLA, S. E. A. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008, p. 119-133.

WACQUANT, L. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, vol. 10, n 16, jul./dez., p. 63-71, 2007. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/126/136. Acesso em 17 junho 2020.

WACQUANT, L. Habitus. In: In: CATANI, A. M. et. al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 2013-2016.

WARD, H. A ciência dos jogos. In: WARD, H.; RODEN, J.; HEWELETT, C.; FOREMAN, J. **Ensino de Ciências**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 161-174.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, M. K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educ. Soc**., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZUCHIWSCHI, J. Notas críticas sobre educação em direitos humanos no Brasil. In: SILVA, A. T. R. (org.). **Leituras Críticas em Educação e Direitos Humanos**. Brasília: Liber Livro, 2014, p. 136-162.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO – FASE EXPLORATÓRIA

CURSO: ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

QUESTIONÁRIO:
DADOS PESSOAIS:

1. Nome completo: _____
2. Idade: _____
3. Formação acadêmica: _____
4. Escola em que atua: _____
5. Munícipio: _____
6. Regime de trabalho:
   ( ) concursado ( ) PSS
7. Turma em que atua: _____
8. Há quanto tempo atua como professora? _____
9. Há quanto tempo atua como professora no Ensino de Ciências Naturais? _____

DADOS REFERENTES À TEMÁTICA:

1. O que você compreende por Direitos?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Na sua opinião há uma relação entre Direitos e Cidadania? Se tem, qual é essa relação?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. O que são Direitos Humanos?

_____
_____
_____
_____
_____

4. O que você compreende por Dignidade Humana?

_____
_____
_____
_____

5. O que é Educação em Direitos Humanos em sua opinião? Explique.

6. Na sua opinião que temáticas são importantes de serem discutidas no contexto escolar sobre Direitos Humanos e Cidadania?

7. Em sua opinião, no contexto escolar em que você atua há violações dos direitos humanos? Se há violações, explique como isso ocorre.

8. Para você é possível realizar uma articulação do Ensino de Ciências Naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado? (Pode dar exemplos)

9. Em sua prática pedagógica no Ensino de Ciências Naturais você realiza a articulação dos conteúdos de Ciências com as temáticas voltadas para os Direitos Humanos? Se sim, como você faz essa articulação?

10. Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?

_____
_____

11. Em sua opinião você considera importante a temática Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o Ensino de Ciências Naturais? Por quê? Explique.

_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, **Orliney Maciel Guimarães**, professora de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, e **Hanslivian Correia Cruz Bonfim** aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná estamos convidando o (a) senhor (a), professor (a) de Ciências Naturais dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba, a participar de um estudo intitulado "**Ensino de Ciências Naturais e Direitos Humanos e Cidadania: Articulando Conhecimentos e Práticas Pedagógicas na Formação Continuada de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**". Que busca incentivar a formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino de Ciências, por meio da participação em um curso gratuito de formação continuada, aproximando escola e universidade como espaços de formação contínua.

a) O objetivo desta pesquisa consiste em investigar e analisar como professores do ciclo II do ensino fundamental articulam conhecimentos e práticas pedagógicas voltados para o tema Direitos Humanos e Cidadania e o Ensino de Ciências Naturais a partir de um curso de formação continuada

b) Caso o (a) senhor (a) participe da pesquisa, será necessário que também participe: do Curso de Formação Continuada que acontecerá em forma de oficinas teóricas e práticas uma vez por semana, sendo dois encontros mensais; da entrevista individual para responder questões relacionadas aos dados pessoais, à trajetória de vida e à escolarização básica, à trajetória acadêmica, aos dados profissionais, bem como sobre Direitos Humanos e Cidadania; e também realize: a escrita de um diário de campo composto por reflexões sobre a sua prática educativa no processo de ensino-aprendizagem durante a realização do curso; organização de um planejamento de uma sequência didática sobre as temáticas discutidas no curso, a fim de serem desenvolvidas no contexto escolar; registros das práticas realizadas no contexto escolar por meio de fotos e filmagens e participe de um grupo focal que será realizado nos últimos encontros do curso a fim de buscar informações sobre a avaliação do curso de formação continuada, sendo que estas discussões serão gravadas em áudio.

c) Para tanto o (a) senhor (a) deverá comparecer na Universidade Federal do Paraná, Campus Centro Politécnico, Departamento de Química, localizado na Avenida Coronel Francisco H. dos Santos, 100 – Jardim das Américas, sala 12, para participar da entrevista a qual acontecerá em 1 (um) encontro com duração de duas horas; do curso de formação continuada que serão 2 (dois) encontros mensais, sendo que cada encontro terá três horas de duração, portanto, serão treze encontros durante o ano e do grupo focal que acontecerá em 1 (um) encontro, no último encontro do mês de outubro, com duração de três horas.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR. Parecer CEP/SD-PB.nº 3129878 na data de 01/02/2019

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal:
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE:
Orientador:

d) É possível que o (a) senhor (a) experimente algum desconforto, podendo sentir-se constrangido ao participar da entrevista e durante o grupo focal.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser classificados como indiretos, por exemplo, risco de constrangimento durante a entrevista e durante o grupo focal.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa estão relacionados com a prática pedagógica e os enfrentamentos vivenciados na escola, nesse sentido, o desenvolvimento das atividades no âmbito do Curso espera contribuir para minimizar dificuldades e proporcionar a elaboração de materiais didáticos, sendo você diretamente beneficiado por sua participação neste estudo.

g) A pesquisadora principal Professora **Drª Orliney Maciel Guimarães** poderá ser localizada no Campus Centro Politécnico – UFPR, rua Av. Cel. Francisco H. dos Santos, nº 100, Jardim das Américas, Curitiba-PR, pelo e-mail orli.guimaraes@gmail.com e pelos telefones (41) 99678-9587 / (41) 3361-3396. A pesquisadora **Hanslivian Correia Cruz Bonfim,** colaboradora neste estudo poderá ser localizada no CMEI Conjunto Iracema, localizado na Rua Jorge Luis Della Coletta, 65. Capão da Imbuia, Curitiba-PR, pelo e-mail: hansbonfim@hotmail.com e pelo telefone (41) 33678116 ou celular/whatsapp (41) 999229259, no horário matutino de segunda a sexta-feira, para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se o (a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a Profa. Dra. Orliney Maciel Guimarães – pesquisadora responsável. No entanto, se qualquer informação que for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido – questionários, áudios, diários de campo, sequências didáticas e materiais didáticos elaborados – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, no prazo de até cinco anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa – reproduções de textos e materiais utilizados no projeto relacionados com está pesquisa não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR. Parecer CEP/SD-PB.nº 3129898 na data de 04/07/2013.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal:
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE:
Orientador:

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

n) Autorizo ( ), não autorizo ( ), o uso do meu áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a pesquisa e produções científicas decorrentes desta, desde que o áudio seja destruído ao término da pesquisa, em um prazo de até cinco anos.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios e as alternativas de minimização como a aplicação prévia do questionário diagnóstico e do roteiro a grupos que não participarão da pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Fui informado que não receberei nenhum recurso financeiro.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2019.

_____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR. Parecer CEP/SD-PB.nº 3129398 na data de 04/02/2019.

_____

Hanslivian Correia Cruz Bonfim

Pesquisadora Responsável que Aplicou o TCLE

_____

Orliney Maciel Guimarães
Pesquisadora Principal

APÊNDICE 3 – DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

Planejamento do Curso: Direitos Humanos e Cidadania

- ✓ **OFICINA 1**

Data: 16/04/19

Objetivo:

Compreender o que as professoras[69] entendem sobre conceitos relacionados aos Direitos Humanos e Cidadania;

Primeiro momento: Apresentação da mediadora e das participantes do curso. Neste momento cada participante se apresentou falando seu nome, a escola em que atuava, quanto tempo lecionava e perspectivas em relação ao curso.

Segundo momento: Pesquisa exploratória: Neste encontro foi explicado para as professoras sobre a pesquisa de doutorado e como estava estruturado o curso. Depois desse primeiro momento foi verificado quem tinha interesse em participar desse processo de investigação. Após esta fala inicial, foi entregue para as professoras um questionário contendo questões relacionadas à temática do curso. Este questionário foi uma pesquisa exploratória sobre o tema.

QUESTIONÁRIO:

DADOS PESSOAIS:

10. Nome completo:
11. Idade:
12. Formação acadêmica:
13. Turma em que atua:
14. Quanto tempo está atuando como professora?

DADOS REFERENTES À TEMÁTICA:

12. O que você compreende por Direitos?
13. Na sua opinião há uma relação entre Direitos e Cidadania? Se tem, qual é essa relação?
14. O que são Direitos Humanos?
15. O que você compreende por Dignidade Humana?
16. No contexto escolar em que você atua há violações dos direitos humanos em sua opinião? Se tem, cite-os.
17. Na sua opinião que temáticas são importantes de serem discutidas no contexto escolar sobre Direitos Humanos e Cidadania?
18. O que é Educação em Direitos Humanos em sua opinião? Explique.
19. Para você é possível realizar uma articulação do ensino de Ciências Naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado? Pode dar exemplos.
20. Em sua prática pedagógica no Ensino de Ciências Naturais você realiza a articulação dos conteúdos de Ciências a temática Direitos Humanos? Se sim, como você faz essa articulação?
21. Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?
22. Em sua opinião você considera importante a temática Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o ensino de Ciências Naturais? Por quê?

[69] As participantes do curso são do sexo feminino.

Terceiro momento: Atividade em grupo: Os professores se organizaram em grupos e discutiram sobre as seguintes questões:

1) O que vocês compreendem por Direitos?
2) O que vocês compreendem por Direitos Humanos?

Quarto momento: Este encontro foi finalizado com as colocações das professoras, a fim de identificar os conhecimentos prévios das docentes;

- ✓ **OFICINA 2**

Data: 30/04/19

Objetivo: Depreender sobre o que são Direitos Humanos

Primeiro momento: No primeiro momento foi realizada uma problematização a partir do vídeo “”Educação em Direitos Humanos na multiplicidade de suas vozes” Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=Zk8PSI-8LFw > (25 minutos)

Segundo momento: Após o vídeo as professoras organizaram-se em grupo para refletirem sobre o conteúdo do vídeo e para destacar quatro aspectos que as mesmas consideraram importantes. Após os grupos refletirem sobre os aspectos estes foram apresentados ao grande grupo. Neste momento as professoras puderam ampliar suas ideias iniciais referentes ao conceito de Direito, ao conceito de Direitos Humanos e ao conceito Educação em Direitos Humanos. Para contribuir com o entendimento relacionado aos conceitos a mediadora entregou um texto intitulado “*O que são Direitos Humanos” do* Livro: *Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Alexandre Antonio Gili Náder. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.*

Terceiro momento: Apresentação dos conceitos a partir de uma exposição dialogada realizada pela mediadora sobre o conceito de direito e de dever; sobre quais são os direitos a partir da Constituição Federal de 1988; conceito de direitos humanos; diferenciar direitos fundamentais e direitos humanos; a origem dos direitos humanos; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Educação em direitos humanos (cultura dos direitos humanos);

Quarto momento: Para finalizar a oficina as professoras, em dois grupos, organizaram um mapa conceitual com o objetivo de articular os conceitos discutidos durante o encontro.

- ✓ **OFICINA 3**

Data: 21/05/2019

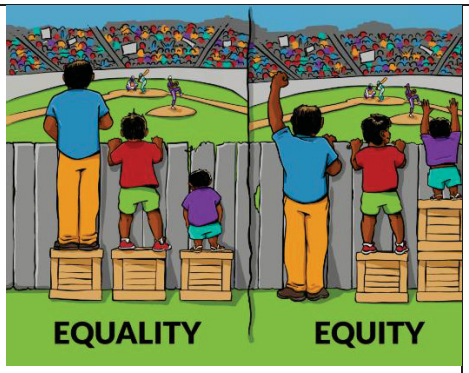
Objetivos: Refletir sobre o que é uma Educação em Direitos Humanos; Conceituar diferença e igualdade; Conceituar Preconceito e Discriminação;

Primeiro momento: Em um primeiro momento foi retomado os conceitos discutidos no encontro anterior;

Segundo momento: A mediadora realizou uma exposição dialogada para refletir e aprofundar o conceito de Educação em Direitos Humanos; Destacou sobre o objetivo central da Educação em Direitos Humanos, qual seja, formar para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais

e planetário; Discutiu sobre a inserção dos conhecimentos relacionados à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos; Refletiu com o grupo sobre o reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades.

Terceiro momento: Para problematizar as questões discutidas foi apresentado nos slides duas imagens para refletir sobre a equidade social, conforme abaixo:





A proposta foi refletir no grande grupo sobre as imagens fazendo uma relação com o conceito de diversidade e de diferenças.

Terceiro momento: Foi realizada uma exposição dialogada sobre os conceitos Diferença e Igualdade e sobre Preconceito e Discriminação. Após esta exposição foi apresentado os Programas e dispositivos legais relacionadas ao preconceito e discriminação voltados para as questões étnico-raciais (Lei 10639/03; Parecer nº CNE/CP 003/2004; Resolução nº 1 de 17/06/2004; mudanças na LDB 9394/96);

Quarto momento: Finalização do encontro - Assistir ao vídeo: "Discriminação não é legal" (20 min). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Y8t9KYLLpp4>

O objetivo dessa proposta foi problematizar os conceitos já discutidos anteriormente, os quais foram: preconceito e discriminação.

- ✓ **OFICINA 4**

Data: 04/06/2019

Objetivos: Conhecer o que estabelece a Lei nº 10.639/03; Compreender sobre o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; Identificar a possibilidade do trabalho pedagógico relacionado às Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Ciências Naturais.

Primeiro momento: Foram retomados os conceitos discutidos no encontro anterior dando ênfase as questões relacionadas aos conteúdo programáticos relacionados à Lei nº 11.645/08. Apresentação de slides com explicação dialogada sobre a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio e o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Destacou-se sobre os conteúdos relacionadas a Lei nº 11.645/08 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Segundo momento: Para articular conhecimentos relacionados às relações étnico raciais e os conteúdos de Ciências Naturais, as professoras assistiram ao Vídeo Contação de História - Amigos mas não para sempre (Rogério Andrade Barbosa), que é um conto africano. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6GzafiN7qdI. Também foi mostrado o livro "Contos Africanos para crianças brasileiras" do autor Rogério Andrade Barbosa, no qual se encontra a história do vídeo.



Após assistir ao vídeo, as professoras se organizaram em três grupos e fizeram uma relação da história com os conteúdos de Ciências Naturais.

Terceiro momento: Depois de relacionar os conteúdos de Ciências Naturais com o Conto, as professoras, em grupos, leram texto intitulado "CIRCULARIDADE Brincando de ciências com a Lei nº 10.639/03" de Roberta Fusconi, localizado no Livro: *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres / organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho*, 2010. Disponível em < http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>

Após a leitura cada grupo de professora fez uma reflexão a partir da seguinte questão:

No texto, há um exemplo de como fazer a articulação das relações étnico-raciais com o Ensino de Ciências Naturais na etapa da Educação Infantil. E para o Ensino Fundamental é possível fazer articulação da história com os conteúdos de Ciências Naturais? Como?

Após essa reflexão sobre a questão acima, as professoras organizaram um planejamento fazendo a articulação do conto africano com os conteúdos de ciências naturais. Para isso as docentes puderam utilizar os recursos que foram disponibilizados para essa atividade prática: *Textos informativos (Por que os alimentos mofam? Bactéria de estimação – Revista Ciência Hoje das Crianças) e o Vídeo: Bactéria de estimação;* Após a realização da atividade os grupos apresentaram aos demais participantes do curso as possíveis articulações

Quarto momento: Para finalizar o encontro a mediadora apresentou uma proposta com os itens objetivo, conteúdos e critérios de avaliação relacionada ao conto, fazendo articulação com os conteúdos de ciências, conforme a seguir:

- *3.º Ano – 1.º trimestre – ciências*
- *Objetivo: Conhecer os fungos e as bactérias e sua relação com o ambiente, a sociedade e a Tecnologia.*

- *Conteúdos: Fungos e bactérias: relação com o ambiente, a sociedade e a Tecnologia.*
- *Critérios de avaliação: Identifica o uso de fungos e bactérias na fabricação de alimentos (pães, bolos, iogurtes e queijos) e medicamentos (antibióticos). Identifica algumas doenças ocasionadas por bactérias e fungos e suas formas de prevenção.*

E também foi realizada a apresentação para os professores mediante slides de alguns conteúdos[70] que poderiam se relacionar com discussões sobre as questões étnico-raciais, mais especificamente sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena, conforme a seguir:

- *1º ANO*

  Diferenças individuais quanto às características biológicas e socioculturais.

  Respeito e cuidados com os animais e plantas existentes no ambiente próximo da criança.

  Cultivo de plantas utilizadas na alimentação humana: hortas, pomares e lavouras
- *2º ANO*

  Características dos animais e plantas e relação com o ambiente onde vivem.

  Noções sobre sustentabilidade.

  Sol: importância para a vida na Terra e movimento aparente
- *3º ANO*

  Conceito de biodiversidade.

  Alimentação humana: importância para o organismo

  Alimentação e cultura.
- *4º ANO*

  Leitura dos fenômenos celestes em diferentes culturas.
- *5º ANO*

  Diferenças individuais do corpo humano e respeito às diversidades.

  Influência de fatores culturais nas escolhas relacionadas aos sistemas de nutrição.

Indicação de Leitura complementar: "Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade" Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf> (Livro: Caderno 1, Modos de Ver, p. 82-93);

Quinto momento: Foi solicitado às professoras para que no próximo encontro levassem para o curso materiais referentes às Relações Étnico-Raciais para o planejamento de uma sequência didática, como livros de literatura infantil, vídeos, imagens, reportagens, contos, objetos, etc.

- ✓ **OFICINA 5**

  DATA: 18/06/18

  Objetivo: Fazer relação dos conteúdos de Ciências Naturais com as questões Étnico-Raciais a partir da organização de uma sequência didática.

[70] Conteúdos retirados do Plano Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Disponível em:< https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/plano-curricular/7531.

Primeiro momento: Para problematizar alguns conceitos importantes relacionados às relações étnico-raciais foi feita uma dinâmica com o grande grupo de professoras. O grupo recebeu palavras soltas e textos explicativos; A proposta era os integrantes dos grupos realizarem uma relação das palavras com os textos explicativos, ou seja, ligar a palavra ao seu conceito. As professoras, após realizarem essa relação, colaram em folha A3 os conceitos e suas explicações. Após realizada esta proposta as professoras explicaram essas relações. Obs. Nos textos explicativos foram retiradas as palavras da dinâmica.

Conceitos trabalhados na dinâmica:

IDENTIDADE	A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.
IDENTIDADE NEGRA	A identidade negra é entendida, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.
RAÇA	Os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.
ETNIA	O racismo e a ideia de raça, no sentido biológico, também foram considerados inaceitáveis e, nesse momento, o uso do termo etnia, ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais mas, sim, por processos históricos e culturais.
RACISMO	O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.
ETNOCENTRISMO	O etnocentrismo é um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence. Ele parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro.

PRECONCEITO	O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.
DISCRIMINAR	A palavra discriminar significa "distinguir", "diferençar", "discernir". A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.
DEMOCRACIA RACIAL	Corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.

Segundo momento: Após a dinâmica e a retomada de alguns conceitos importantes relacionadas as relações étnico-raciais, a mediadora solicitou que as professoras se organizassem em duplas. Depois dessa organização a mediadora solicitou que elas compartilhassem com suas colegas os materiais relacionados às questões étnico-raciais que haviam trazido para o encontro. Posteriormente a mediadora explicou sobre a proposta da oficina, qual seja, planejar uma sequência didáticas articulando os conteúdos de Ciências Naturais com o tema relações étnico-raciais.

Proposta:

- *Planejar uma sequência didática, a partir dos materiais trazidos para o curso, como livros de literatura infantil, vídeos, imagens, música, reportagens, história em quadrinhos, objetos, etc., que serão disparadores para o planejamento;*
- *Verificar no Plano Curricular da SME os conteúdos para o próximo semestre que possam se relacionar com questões étnico-raciais;*
- *A sequência didática deverá conter:*
- *Conteúdos (O que será ensinado?)*
- *Objetivos (O que espera-se que os estudantes aprendam?)*
- *Ano*
- *Tempo estimado (dependerá do número de aulas que tem por semana)*
- *Desenvolvimento (Quais as ações serão realizadas nesta sequência didática? Etapas)*
- *Registrar como foi realizada a sequência didática que poderá ser por meio de fotos, vídeos e diário de bordo.*

***Obs**. Este material deverá ser disponibilizado para as professoras do Curso, **por meio de e-mail**, após o término da realização da sequência.*

- *Fazer uma breve avaliação sobre como foi articular as questões étnico-raciais com os conteúdos de Ciências Naturais.*

A mediador disponibilizou para as professoras um quadro com o Plano Curricular de Ciências Naturais da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, como suporte de pesquisa.

O objetivo da proposta da oficina é que as professoras pudessem construir a sequência juntas para compartilhar conhecimentos e que depois pudessem aplicar esta atividade na sala de aula.

Terceiro momento: Para finalizar a oficina prática as professoras relataram como haviam organizado a sequência didática, destacando os conteúdos de ciências que haviam escolhido e como articularam com as relações étnico-raciais. E para refletir a mediadora destacou alguns pontos importantes sobre a temática de direitos humanos discutidas no encontro, a saber: *Para planejar é preciso refletir sobre algumas questões: Romper com o eurocentrismo do currículo; Repensar as práticas e rituais pedagógicos cotidianos para que não sejam expressão de racismo, discriminação e preconceito; Uso da cultura como suporte para o aprendizado; Atenção aos apelidos e desqualificações pessoais e de grupo sofridas pelos(as) estudantes afro-brasileiros(as); Possibilitar com que os (as)estudantes se identifiquem com o conteúdo. Que possam "ver" o conteúdo e se ver nele; Trabalhar a história e a cultura africana e afro-brasileira como conteúdo multidisciplinar durante todo o período letivo;*

- ✓ **OFICINA 6**

DATA: 13/08/19

Objetivo: Compreender os conceitos de Gênero, sexo e sexualidade;

Primeiro momento: No primeiro momento do encontro a mediadora retomou a atividade que foi realizada no dia 18/06, portanto, antes do recesso escolar. E solicitou que as professoras a enviassem as sequências e o registro das atividades em sala de aula por e-mail, até início de setembro.

Segundo momento: Para avaliar as questões discutidas no primeiro semestre as professoras responderam duas questões:

1) A partir das discussões realizadas durante o primeiro semestre no curso Direitos Humanos e o Ensino de Ciências Naturais foi possível você perceber maior relação dos conteúdos de Ciências Naturais como temáticas voltadas aos Direitos Humanos e Cidadania? Como? Explique sua resposta.

2) Para você, por que é importante discutir temáticas que se relacionam como os Direitos Humanos no contexto escolar, mais especificamente no ensino de Ciências Naturais?

Após a resposta das perguntas, as professoras puderam se colocar sobre os conceitos discutidos no primeiro semestre. Esta proposta também teve como propósito revisar conceitos importantes trabalhados antes do recesso.

Terceiro momento: Depois das discussões sobre as duas questões acima, as professoras realizaram uma dinâmica para problematizar a temática Gênero, Sexo e Sexualidade, a qual consistia em:

- DESENHAR EM UMA FOLHA UM HOMEM E EM OUTRA FOLHA UMA MULHER (COLOCAR TODAS AS CARACTERÍSTICAS POSSÍVEIS)
- INVENTAR UM NOME PARA A FIGURA QUE CADA GRUPO CRIOU
- COLOCAR IDADE, O QUE GOSTA DE FAZER, O QUE NÃO GOSTA E O QUE MAIS ACHAREM IMPORTANTE (INFORMAÇÕES ESCRITAS NA PRÓPRIA FOLHA)

- APÓS TERMINAR O DESENHO CADA GRUPO EXPLICOU SUA CONSTRUÇÃO

Quarto momento: Depois da realização dos desenhos as professoras apresentaram as imagens e pontuaram suas características e também responderam no grande grupo as seguintes questões:

- O QUE DIFERENCIA UMA FIGURA DA OUTRA?
- O QUE É GÊNERO E QUE TIPOS DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO EXISTEM NA ESCOLA E NA COMUNIDADE EM RELAÇÃO AOS HOMENS E AS MULHERES QUE NÃO TEM AS ATITUDES QUE SE ESPERA DELES E DELAS?

Quinto momento: Após as discussões sobre as representações a mediadora explicou que esta proposta poderia ser desenvolvida com as crianças em sala de aula, para poder perceber os conhecimentos iniciais que os estudantes possuem sobre o que é ser homem e mulher no contexto social. Depois dessa ressalva a mediadora explicou sobre os conceitos Gênero, Sexo e Sexualidade a partir de slides.

Sexto momento: Para problematizar o conceito de gênero as professoras assistiram ao vídeo "Qual é o meu Gênero?" de Louie Ponto disponível no endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=LV7I13SZcw8. Após assistirem ao vídeo foram elencadas algumas questões pontuais sobre a temática como por exemplo o conceito de gênero o qual é empregado para indicar que as formas de ser homem ou ser mulher em cada sociedade não dependem apenas do sexo de nascimento de cada pessoa. Dependem também das experiências de socialização que ocorrem desde a infância na família, na escola, nos serviços de saúde, nos meios de comunicação ou em outros espaços de convívio social

Sétimo momento: Após essas discussões as professoras refletiram sobre sua infância e adolescência para responderem a seguinte questão:

Você lembra de comportamentos que foram ensinados para você nas diferentes instituições sociais (escola, igreja, família, clubes, etc.) que frequentou durante sua infância ou adolescência que destacavam ou reforçavam a ideia de ser mulher no contexto social? Quais comportamentos ou histórias você lembra sobre isto?

Oitavo momento: Depois das discussões sobre as lembranças que as professoras tinham de comportamentos ensinados no processo de socialização, elas assistiram ao vídeo Masculinidade: tóxica, frágil e Alpha? Disponível em https://www.youtube.com/watch?list=FLtpIVggfFMPS7h4ob7_3vBg&v=ZUiYCYQHyg4. A partir do vídeo masculinidade tóxica foi possível discutir sobre às características que a sociedade tende a atribuir de maneira estereotipada ao sexo masculino, sendo estas nocivas ou restritivas aos próprios homens ou às pessoas que estão ao seu redor. Para finalizar a oficina foi discutido sobre a diversidade sexual, a qual refere-se ao reconhecimento das diferentes possibilidades de expressão de gênero e da sexualidade ao longo da existência dos seres humanos. A aceitação da diversidade sexual varia de acordo com os costumes de determinada época e com o tipo de sociedade.

- ✓ **OFICINA 7**

DATA: 03/09/19

Objetivo: Compreender o papel da mulher no contexto histórico e a importância de seu empoderamento na sociedade atual.

Primeiro momento: Para problematizar as questões relacionadas à igualdade de gênero as professoras assistiram ao vídeo " O sonho impossível?" Filme de animação que apresenta uma situação sem dúvida familiar para muitos: a mulher que trabalha fora e ainda tem de fazer tudo em casa sozinha. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkmlM



Fonte: https://www.google.com/search?q=imagem+do+sonho+impossivel+video&sxsrf=ALeKk00ccJRw7zOsHbQruPOm5KyrOO98Ig:1586286031168&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi4_5P7_9boAhUwIrkGHRDaCUAQ_AUoAnoECAwQBA&biw=1280&bih=913#imgrc=ZXJJ9j_I2hPIcM

Segundo momento: Após assistirem ao vídeo foi feita uma discussão sobre as impressões sobre o conteúdo do vídeo. A partir das discussões concluiu-se que o papel da família na reprodução de comportamentos do que é ser mulher ou homem na sociedade é de grande relevância para a perpetuação das desigualdades entre gêneros. Para exemplificar essa situação a mediadora discutiu com as professoras sobre dados estatísticos relacionados ao afazeres domésticos e cuidados de pessoas que ainda se mostram como tarefas femininas, como a seguir:

Fazeres domésticos e cuidados de pessoas são tarefas femininas... (IBGE,2017)
➨ As meninas de 14 a 17 anos estão mais envolvidas em cuidados de pessoas e afazeres domésticos do que os meninos. ➨ Elas dedicavam, em média, **12,3 horas** por semana, enquanto os meninos dispensavam **8,1 horas**, mostrou a pesquisa. ➨ Mesmo nos grupos mais novos, as meninas despendiam mais tempo nessas atividades.

Terceiro momento: A mediadora realizou uma exposição sobre as ODS'S (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), sendo que o quinto objetivo refere-se à Igualdade de Gênero.



Fonte: https://bluevisionbraskem.com/inteligencia/o-que-sao-os-ods-as-metas-globais-que-podem-mudar-o-mundo-ate-2030/

A mediadora apresentou o conceito de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que é uma agenda mundial adotada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável em setembro de 2015 composta por 17 objetivos e 169 metas a serem atingidos até 2030. Após essa explicação a mediadora explicou sobre o objetivo 5 e as suas metas.

Terceiro momento: A mediadora discutiu outros dados estatísticos com as professoras para que percebessem a questão da desigualdade de gênero presente no Brasil, referentes ao salário desigual entre homens e mulheres, mesmo ocupando o mesmo trabalho, e a questão do número menor de mulheres ocupando cargos de gerências.

Quarto momento: Para problematizar a questão de igualdade de gênero e empoderamento feminino as professoras assistiram ao vídeo que mostra o discurso de Emma Watson, embaixadora da Boa Vontade da ONU Mulheres, no lançamento da campanha He For She (Ele por ela). Depois de assistirem ao vídeo as professoras responderam as seguintes questões:

- *EM SUA OPINÃO:*
- *O que é empoderamento feminino?*
- *Como desenvolver o empoderamento feminino na escola?*

Quinto momento: A mediadora retomou as respostas das professoras e a partir de slides conceituou a palavra empoderamento tendo como referência Candau (2013). Mediante esse conceito a mediador discutiu com as professoras sobre como desenvolver o empoderamento feminino na escola, destacando que esta é uma das medidas capazes de contribuir para o desenvolvimento de mulheres mais preparadas e confiantes, aptas a colaborar com a sociedade para o seu progresso. Com o objetivo de refletir sobre a ação educativa, a mediadora apresentou para as professoras algumas práticas que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula e que poderiam se articular com conteúdos do componente curricular Ciências Naturais.

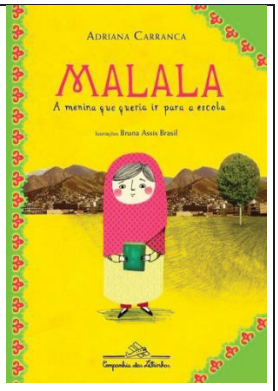
Algumas sugestões:

- Destacar a importância das mulheres na história;
- A importância das mulheres na ciência e na tecnologia;
- Incentivar a leitura de livros escritos por mulheres;

- Aproveitar situações do cotidiano para problematizar as questões relacionadas ao respeito as mulheres
- Leitura de livros de literatura infantil que tratam dessa temática







- Tirinhas para problematizar as questões sobre gênero e empoderamento feminino



- Vídeos: Por que o corpo da mulher é diferente do homem? Disponível em http://www.universidadedascriancas.org/perguntas/por-que-o-corpo-da-mulher-e-diferente-do-homem/
- Dados estatísticos que tratem dessa temática como por exemplo a

desigualdade de gênero.

Sexto momento: Para finalizar a oficina a mediadora realizou uma atividade sobre homens e mulheres para as professoras, as quais tinham que relacionar uma frase a palavra mito ou a palavra verdade. Sendo que esta proposta também poderia ser desenvolvida com os estudantes dos anos iniciais principalmente nas turmas de quartos e quintos anos.

Após a realização da atividade as professoras justificaram suas escolhas referente ao mito ou verdade. Neste dia a mediadora solicitou para que as professoras realizassem um plano de aula sobre os conceitos apreendidos para desenvolver com os estudantes na escola, como está especificado abaixo:

- ORGANIZAR UMA PROPOSTA PARA AS CRIANÇAS RELACIONADAS À IGUALDADE DE GÊNERO E AO EMPODERAMENTO FEMININO;
- ESTA PROPOSTA DEVERÁ SER REALIZADA COM AS CRIANÇAS E DEVERÁ SER FEITO O REGISTRO DE COMO FOI REALIZADA A ATIVIDADE;
- FAZER UMA AVALIAÇÃO DE COMO AS CRIANÇAS COMPREENDERAM A PROPOSTA E COMO ELA CONTRIBUIU PARA PROBLEMATIZAR AS QUESTÕES RELACIONADAS À IGUALDADE DE GÊNERO E AO EMPODERAMENTO FEMININO;

✓ **OFICINA 8**

DATA: 01/10/19

Objetivos: Compreender o conceito de bullying e quem se envolve no bullying; Depreender sobre os tipos de bullying; Relacionar o bullying com Direitos Humanos;

Primeiro momento: O primeiro momento do encontro foi resgatar as questões discutidas na oficina anterior. Nesse sentido a mediadora entregou para as professoras uma folha com uma pergunta para ser respondida, qual seja:

- *Levando em conta as aulas relacionadas à temática: "Sexo, sexualidade e gênero", o que este tema trouxe de diferente para você? E como esta temática poderá contribuir para o seu trabalho na perspectiva da Educação em Direitos Humanos no ensino de Ciências Naturais?*

A partir dessa questão central retomamos alguns conceitos do encontro anterior.

Segundo momento: Para problematizar o tema dessa oficina a mediadora propôs uma dinâmica chamada Tempestade mental, a qual tinha como propósito as professoras escreverem em um a folha de papel, em um minuto, palavras que tivessem relação com o conceito de bullying. Ressalta-se que neste encontro apenas três professoras compareceram, sendo apenas duas participantes da pesquisa. Após esta dinâmica as professoras foram organizadas em trios, que pudessem refletir sobre as palavras que escreveram e para utilizá-las para a escrita de um conceito de bullying. Depois de escrito o conceito as professoras apresentaram as demais suas produções.

Após a escrita do conceito inicial de bullying, a mediadora iniciou as discussões teóricas sobre a temática, destacando o conceito de bullying, sobre a primeiras discussões sobre bullying, sobre as características do bullying, a Lei nº 13.185/2015 que Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) e classificação do bullying.

Terceiro momento: As professoras assistiram ao vídeo Projeto define oito tipos de bullying, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=psieH5qBIpk, para visualizar os tipos de bullying existentes. A mediadora destacou que este vídeo

poderia ser introduzido no planejamento das professoras para poder ser trabalhado com os estudantes. A partir do vídeo a mediador também ressaltou sobre os envolvidos no bullying (vítima, agressor e expectador);

Quarto momento: Após o vídeo e as discussões sobre o conteúdo do mesmo, as professoras responderam as seguintes questões:

- *A vítima é sempre vítima?*
- *O agressor também não e (ou não foi) um tipo de vítima?*
- *As testemunhas são meros expectadores?*
- *Vítimas e expectadores não podem ser tornar agressores em um ambiente marcado pelo bullying?*
- *Expectadores não são de alguma forma cúmplices e, por isso, também responsáveis pelas agressões? Há sujeitos que em momentos determinados desempenham diferentes papeis?*

A partir dessas questões foi pontuado a necessidade de se ter um olhar sistêmico e crítico sobre as categorias de vítima (alvo), agressor (ator) e testemunha (expectador), tendo em vista que elas apresentam perfis estereotipados.

Quinto momento: Para finalizar a oficina as professoras assistiram ao vídeo Bullying e Violência na escola, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FDOxruDcIlE. O objetivo desse vídeo era ser um disparador para conversar com as professoras sobre o enfrentamento do bullying na escola, temática que seria aprofundada no próximo encontro.

✓ **OFICINA 09**

DATA: 22/10/19

Objetivo: Compreender sobre o papel da escola no enfrentamento ao Bullying

Primeiro momento: Para iniciar as discussões a mediadora apresentou nos slides uma imagem de uma tirinha retratando a questão do bullying, conforme a seguir:



Fonte: http://bullying-nem-pensar-803.blogspot.com/2012/08/blog-post_12.html

A partir da tirinha as professoras puderam relembrar o conceito de bullying e suas classificações, questões que foram discutidas no encontro anterior.

Segundo momento: As professoras assistiram ao vídeo Que papo é esse? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sQmdnMFp8Ek. Este vídeo retrata a história de um menino que se muda de cidade e, por isso, é transferido de escola. E nesta escola nova a criança sobre bullying. No vídeo é retratado o papel da escola no processo de enfrentamento ao bullying. O objetivo do vídeo era problematizar a questão da função da escola enquanto responsável em propagar a cultura da paz e a combater o bullying estabelecendo parcerias entre família, alunos e profissionais da

instituição. Após as professoras assistirem ao vídeo elas responderam no grande grupo as seguintes questões:

- *Qual foi o papel da escola diante das situações de bullying?*
- *Que tipos ou variações de Bullying aparecem no vídeo?*

Após as respostas das professoras foram relembradas as diferentes variações de bullying presentes no vídeo e que existem de acordo com a Lei nº 13.185/2015.

Terceiro momento: Depois das apresentações das professoras sobre as questões do vídeo, as mesmas individualmente responderam a seguinte questão relacionada à escola em que atuavam:

- QUAL É O PAPEL DA ESCOLA EM RELAÇÃO AO ENFRENTAMENTO DO BULLYING?
- NA ESCOLA EM QUE ATUA VOCÊ IDENTIFICA AÇÕES VOLTADAS PARA O ENFRENTAMENTO DO BULLYING? SE SIM, QUAIS AÇÕES SÃO REALIZADAS?
- EM SUA OPINIÃO QUAL É A RELAÇÃO DA TEMÁTICA BULLYING COM DIREITOS HUMANOS?

As professoras puderam relatar suas experiências pessoais sobre a temática e relatar situações vivenciadas na escola em relação ao enfrentamento do bullying.

Quarto momento: A partir das colocações das professoras, a mediadora explicou a partir de slides sobre a necessidade do bullying ser considerado um tema pedagógico; sobre a função da escola diante desse fenômeno sendo a escola corresponsável nos casos de bullying; as consequências quando a escola é omissa diante de situações de bullying e relação entre direitos humanos e bullying.

Quinto momento: As professoras assistiram ao vídeo “Boas práticas no combate ao bullying homofóbico nas escolas” que se caracterizou com um exemplo a função da escola no combate ao bullying.

Sexto momento: Depois da reflexão sobre o vídeo “Boas práticas no combate ao bullying homofóbico nas escolas” a mediadora entregou um a folha para cada professora com a imagem de um personagem, como a seguir:



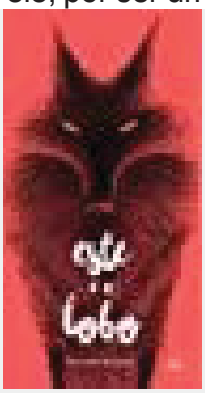
Fonte: https://www.pinterest.ca/pin/509399407836975381/.

Após as professoras receberem a imagem elas teriam que responder as seguintes questões:

- ❖ OLHE BEM ESSA IMAGEM:
- ✓ QUEM É ESSE (A)?
- ✓ QUE CARCTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS E FÍSICAS ELE (A) TEM?

Depois as professoras relataram para o grande grupo o que haviam colocado de características sobre o lobo. Neste momento foi possível perceber as questões relacionadas ao preconceito, as formas de ver as pessoas a partir de sua aparência ou das histórias que se ouvem delas, pois a maioria das professoras relataram o lobo como mau.

Para discutir sobre essa temática relacionadas aos pré-julgamentos a mediadora realizou uma outra proposta prática com a leitura do livro “Este é o Lobo” Autor: Alexandre Rampazo. Sendo que este autor destaca sobre a solidão do lobo devido ao medo dos outros em relação a ele, por ser um dos vilões das histórias infantis.



Fonte: https://www.amazon.com.br/Este-%C3%89-Lobo-Alexandre-Rampazo/dp/8536822341

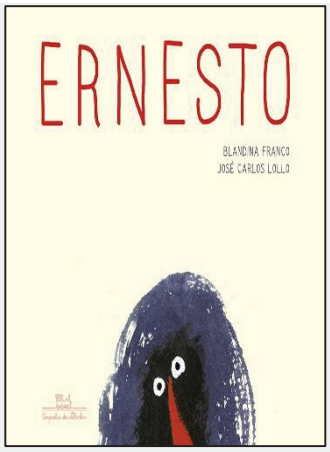
Depois da leitura do livro pela mediadora as professoras no grande grupo refletiram sobre a seguinte questão:

- ❖ **O que podemos problematizar a partir desse livro?**

A partir dessa questão algumas questões foram pontuadas como:

- ➨ Solidão que o lobo sente devido ao medo que os outros sentem dele;
- ➨ Sentimentos de quem sofre o Bullying
- ➨ Os estigmas que colocamos nos outros
- ➨ Destrói estereótipos do lobo sempre mau
- ➨ A tristeza do isolamento
- ➨ O preconceito

Sétimo momento: Depois das colocações e discussões sobre o livro e como ele poderia ser trabalhado em sala de aula para tratar das questões relacionadas ao bullying, a mediadora leu outro livro intitulado “Ernesto”. O qual trata a história de Ernesto, o qual é vítima de boatos, pois alguns acham que ele não é simpático, outros criticam suas vestimentas, etc., e com isso ele acaba sempre ficando sozinho, isolado, porque ninguém o entende.



Fonte: https://www.amazon.com.br/Ernesto-Blandina-Franco/dp/8574066990

Depois da leitura a mediadora fez alguns questionamentos para o grande grupo:

Quem é Ernesto?	
Listar sentimentos que você teve ao escutar a história; O que as expressões e o corpo de Ernesto nos dizem?	

Posteriormente as questões as professoras puderam relatar suas impressões sobre Ernesto e os sentimentos que sentiram ao escutar a história. Muitas relataram tristeza e angústia após a leitura. Depois dessas colocações a mediadora perguntou para o grupo “Que temas podemos problematizar com este livro em sala de aula?” E algumas questões foram pontuadas tanto pelas professoras como pela mediadora:

- O PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO;
- EXCLUSÃO SOCIAL
- A NÃO ACEITAÇÃO DO “OUTRO”
- RESPEITO
- EMPATIA
- QUESTIONAR REFERENCIAIS IMPOSTOS PELA SOCIEDADE, PELA MÍDIA, ETC.
- OS SENTIMENTOS DE QUEM SOFRE BULLYING

Oitavo momento: Para finalizar o encontro a mediadora leu uma tirinha relacionada ao bullying e fez uma relação com os conteúdos de ciências naturais para ilustrar que esta articulação é possível de ser feita nos anos iniciais do ensino fundamental.



Fonte: https://br.pinterest.com/pin/379709812307948010/

EXEMPLO DE ATIVIDADE PROPOSTA A PARTIR DA TIRINHA

- TURMA: 1º ANO
- CONTEÚDO: Diferenças individuais quanto às características biológicas e socioculturais
- ETAPAS DA ATIVIDADE:

- Dar uma cópia da tirinha para cada criança
- Fazer a leitura para as crianças
- Fazer uma roda de conversa tendo como disparador a tirinha, destacando a palavra respeito
- Perguntar para as crianças:
  Todos nós somos iguais?
  Nós temos as mesmas características físicas?
  Nós gostamos das mesmas coisas?

Obs. A professora pode iniciar contando sobre suas características e depois sobre o que gosta de fazer, comer, vestir, etc.

- Cada criança receberá um espelho e deverá fazer seu auto-retrato
- Escrever junto ao desenho o que ela gosta de fazer para se divertir... (professor escriba)
- Fazer uma exposição em sala de aula com o título: “Respeito às diferenças”

Depois da explicação do exemplo de atividade mediante a tirinha a mediadora solicitou às professoras para que realizassem um plano de aula voltado para a temática Bullying a partir dos conteúdos de ciências naturais e que aplicassem em sala de aula e enviassem o resultado para a mediadora por e-mail.

TEXTO DE APOIO: Prevenindo a violência escolar e o bullying – Livro: Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as) (CANDAU, V. M. et. al., 2013, p. 99 – 115)

✓ **OFICINA 10**

DATA: 12/11/19

Neste dia a mediadora organizou o grupo focal com o objetivo de discutir sobre as fragilidades e potencialidades das oficinas propostas e sobre o reflexo das discussões realizadas ao longo do curso no trabalho pedagógico voltado para o Ensino de Ciências Naturais e as temáticas voltadas aos Direitos Humanos e Cidadania.

- ✓ **OFICINA 11**

DATA: 26/11/10

Neste encontro a mediadora organizou um Seminário sobre Ensino de Ciências e Direitos Humanos com o objetivo de compartilhar as práticas realizadas em sala de aula sobre Ensino de Ciências e sua relação com os Direitos Humanos. Para a apresentação as professoras realizaram os slides, fotos e vídeos do que produziram ao longo das oficinas.

Observação: No dia **10/09/2019** as professoras realizaram atividade prática a distância, que consistiu em relacionar a temática Empoderamento feminino e Igualdade de Gênero ao Ensino de Ciências e planejar uma atividade relacionando os conteúdos de Ciências Naturais e Igualdade de Gênero/Empoderamento Feminino. Sendo que essa atividade deveria ser aplicada em sala de aula.

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

PESQUISA DE DOUTORADO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Identificação:

1. Qual é o seu nome?

Trajetória de Vida e Escolarização Básica:

1. Você gostava da escola? Quais suas recordações de sua escolarização? Quais os aspectos negativos que você poderia pontuar sobre sua vida escolar?
2. Você participava de atividades na escola além da sala de aula como esporte, feira de ciências,...?
3. Você já sofreu algum tipo de preconceito e discriminação na escola? Conte-me essa situação.
4. Você já sofreu algum tipo de preconceito e discriminação em outros contextos sociais? Conte-me essa situação.
5. Alguém de sua família já sofreu algum tipo de preconceito e discriminação? Se sim, por quê? Conte-me essa situação.
6. Na sua família (pai, mãe, irmãos) tem alguém que você considera preconceituoso? Explique sua resposta.

Trajetória Acadêmica:

1. Como foi sua trajetória acadêmica? Você teve boas notas ou teve alguma dificuldade? Quais as disciplinas que você mais gostava?
2. Quais as disciplinas de sua formação que você considera que o preparou para a docência?
3. Durante sua formação em quais atividades você se envolveu (pesquisa, extensão, movimento estudantil,...)?
4. Você trabalhou durante sua formação? Se sim, qual trabalho realizou?
5. Qual a principal aprendizagem de sua formação?
6. Qual a principal lacuna de sua formação?
7. Você teve na formação inicial discussões sobre Direitos Humanos e Cidadania?

Dados Profissionais:

8. Qual a sua formação acadêmica?
9. Quanto tempo de docência tem?
10. Quanto tempo você atua lecionando Ciências Naturais? Qual a sua experiência profissional anterior à docência?
11. Atualmente você atua como docente em outros níveis e modalidade da Educação básica ou no Ensino Superior?
12. Por que você decidiu seguir a carreira docente?
13. Sua família apoiou sua escolha de seguir a carreira docente?
14. Você lembra-se de como foi o início da carreira docente? Em qual escola e turma você iniciou sua carreira? Quais suas recordações do início de carreira?

15. Qual sua principal motivação para permanecer na carreira docente?

Sobre Direitos Humanos e cidadania:

1. Para você qual é a função social da escola?
2. O que você entende por igualdade e diferença?
3. Você acredita que a escola pode contribuir para que o estudante desenvolva valores sociais e humanos? Se sim, explique-me sua resposta.
4. O que você compreende por Educação em Direitos Humanos e Cidadania?
5. O que você entende por dignidade humana?
6. Você considera importante desenvolver temas voltados a Educação em Direitos Humanos e Cidadania? Justifique sua resposta.
7. Você já leu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos? Se leu, explique-me em linhas gerais como essa a temática Direitos Humanos e Cidadania pode ser desenvolvida no contexto escolar.
8. Você já realizou curso de formação continuada voltado para a temática "Direitos Humanos e Cidadania"? Se você realizou como foi esse curso?
9. Para você é possível realizar uma articulação do ensino de Ciências Naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado? Pode dar exemplos.
10. Em sua opinião quais temáticas precisam ser desenvolvidas no ensino de Ciências Naturais para que de fato o professor reflita com seus estudantes sobre os Direitos Humanos e Cidadania? Explique sua resposta.
11. Em sua prática pedagógica no Ensino de Ciências Naturais você realiza a articulação dos conteúdos de Ciências com a Educação em Direitos Humanos? Se sim, como você faz essa articulação?
12. Você já leu o PPP de sua escola? Você identificou nesse documento a temática Direitos Humanos e Cidadania?
13. Você já leu o documento "Currículo do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano", volume IV do município de Curitiba de 2016 a parte que se refere ao componente curricular Ciências Naturais? Qual é a sua opinião sobre esse documento?
14. Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?
15. Em sua opinião você considera importante a temática Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o ensino de Ciências Naturais? Por quê?
16. Quais estratégias você utiliza para enfrentar o preconceito e a discriminação na sala de aula?

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO ENTREGUE PARA AS PROFESSORAS

DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS
PESQUISA DE DOUTORADO

INFORMAÇÕES GERAIS:

Nome: _____Idade:
Escola: _____
Turma em que atua: _____
Tempo como professor: _____
Quantos anos atua como professor na Prefeitura Municipal?
_____
Quantos anos atua como professor nesta instituição de ensino?
_____
Quanto tempo atua como professor de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental? _____
Qual é sua cor? ( ) branca ( ) parda ( ) preta ( ) amarela ( ) indígena
Sexo: ( ) feminino ( ) masculino
Em que cidade nasceu?_____
Qual a cidade que você reside atualmente? _____

7. A sua mãe trabalhava fora? Se trabalhava, qual era sua profissão?
_____
_____
8. Seu pais trabalhava fora? Se trabalhava, qual era a profissão dele?
_____

ESCOLHA PROFISSIONAL

1) Que fatores influenciaram sua escolha profissional?
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2) Você gosta de ser professor? Explique sua resposta.
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3) Foi uma opção sua dar aula de Ciência Naturais? Explique sua resposta.
_____
_____

_____
_____
_____

RENDA E COMPOSIÇÃO FAMILIAR

1) Qual é seu status de relacionamento?
   _____
2) Quantas pessoas compõem sua família?_____
3) Você tem filho? Quantos? _____
4) Qual é sua renda familiar aproximadamente?_____
5) Quantos adultos compõem sua família?_____
6) Quantas crianças compõem sua família? _____
7) Quantas pessoa contribuem para renda familiar? Quem são?_____
8) Você exerce outra profissional remunerada? Qual?_____
9) Se você possui companheiro, qual é a profissão dele?_____
10) Qual é a escolaridade de seu companheiro?_____
11) Sua residência é:

( ) quitada ( ) financiada ( ) alugada ( )cedida ( ) outros:_____

ESCOLARIDADE

1) Qual é sua formação acadêmica? _____
2) Com quantos anos você se formou? _____
3) A instituição que você ser formou era pública ou privada?
   _____
4) Possui pós-graduação? Qual? _____
5) A pós-graduação foi à distância ou presencial? _____
6) Cursou formação de docente/magistério? _____
7) Como cursou a escola básica:

( ) integralmente em escola pública ( ) parcialmente em escola pública

( ) integralmente em escola particular

8) Qual é o grau de escolaridade de sua mãe? _____
9) Qual é o grau de escolaridade de seu pai? _____
10) Qual é o grau de escolaridade de sua avó materna? _____
11) Qual é o grau de escolaridade de seu avô materno? _____
12) Qual é o grau de escolaridade de sua avó paterna? _____
13) Qual é o grau de escolaridade de seu avô paterno? _____

ATIVDADES CULTURAIS

1) Você frequenta shows musicais? Se sim, qual foi último que participou?
_____
2) Que tipo de programa de televisão você costuma assistir?
   _____
3) Costuma ir ao teatro? Qual a última vez que você foi?
_____
4) Costuma ir ao cinema? Qual filme você assistiu por último? Quando foi o filme que você assistiu por último?

_____

5) Costuma ler livros? Se sim, qual gênero tem lido e qual foi a última vez que leu? (Leitura por fruição apenas, sem vínculo com a profissão)

_____

6) A sua família de origem possuía o hábito da leitura? ( ) sim ( ) não
7) Toca algum instrumento musical? Se sim, qual?_____
8) Que meio de comunicação você costuma utilizar para se manter informado no dia a dia?_____
9) O que você costuma acessar na internet?

_____

RELIGIÃO

1) Segue alguma religião? Se sim, Qual?

_____

2) Quanto tempo é praticante dessa religião?

_____

3) De que forma você pratica sua religião?

_____

_____

_____

4) Quantas vezes por semana ou por mês se dedica às atividades voltadas para sua religião/igreja?

_____

5) Qual é a importância da religião para sua vida atualmente?

_____

_____

_____

6) Quais os ensinamentos que você considera mais importantes repassados pela religião que você pertence?

_____

_____

_____

_____

7) Seu companheiro ou companheira participa da sua religião? Se não, ele (a) segue alguma religião?

_____

_____

8) Seu (s) filho (os) seguem alguma religião? Se sim, qual?

_____

INFÂNCIA

1) Como era composta sua família quando você era criança?

_____

_____

2) Sua mãe trabalhava fora? Se sim, qual era a profissão dela?

_____

3) Seu pai trabalhava fora? Se sim, qual era a profissão dele?

_____

4) Você e sua família frequentavam teatro, cinema, museus,...? Explique quais eram os lugares que você mais frequentavam.

_____

5) Como foi sua infância? Explique sua resposta.

_____
_____
_____
_____
_____

6) Existe algum fato que deixou marcas em você na sua infância referentes ao preconceito ou discriminação? Se sim, cite-o.

_____
_____
_____
_____

7) Que brincadeiras você costumava brincar quando criança?

_____
_____
_____

8) Em que locais você brincava quando criança?

_____

9) Você brincava com quem na infância?

_____
_____

10)Você conviveu com irmãos na infância?

( ) sim, com irmãos ( ) sim – com irmãs ( ) sim, com irmãos e imãs ( ) não

11)Quando você era criança e adolescente você lembra se na escola e em casa eram discutidas questões voltadas para o Direitos Humanos ou temáticas que fazem interface com este tema, como por exemplo, questões étnico-raciais, gênero, bullying? Se você lembra, por gentileza, explique como esses temas eram abordados.

APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL REALIZADO EM 12/11/19

APÓS AS DISCUSSÕES REALIZADAS NO CURSO HOUVE MUDANÇAS EM RELAÇÃO AS SUAS PERCEPÇÕES INICIAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS? SE HOUVE MUDANÇAS COMO ESSAS PERCEPÇÕES CONSTRUÍDAS APÓS O CURSO INFLUENCIAM ATUALMENTE SUAS PRÁTICAS COTIDIANAS? (MEDIADORA)

Então primeiramente quando a gente vai fala de direitos humanos, para ensinar uma criança, adolescente, enfim, nossos estudantes, eu pensava muito nas leis, então você fica tão embasada ali nas leis que vem a pergunta “como trabalhar com os alunos, né?” E aqui a gente aprendeu a trabalhar com os alunos de uma forma mais lúdica, de modo melhor de ver aquela lei, que é tão ruim para ele ler aquilo... e às vezes até mesmo a gente não entende...porque é tantas palavras bonitas, né... e a gente fala “meu Deus o que realmente quer dizer essa lei?” E daí você estudando, aprofundando, e buscando nova metodologias eu acredito que foi bem mais suave... e além do que eu percebi como os alunos veem a questão do machismo, do feminismo... tudo isso, porque eu não imaginava que eles tinham um machismo dentro deles [riso] sabe? E agora eles falando e conversando, vendo os filminhos, que a gente passou para eles, e outras coisas, que a gente aprendeu no curso, eu vi que a visão deles é outra, sabe? E que a gente plantou uma sementinha para que este estudante comece a perceber um mundo diferente, esse foi um geral que eu percebi... (PROFESSORA JOSI)

Eu acho que além de contribuir para a nossa prática na escola, mas eu acho que o conhecimento pessoal da gente também, né? Porque eu quando cheguei aqui no curso eu tinha uma visão de direitos humanos e tal...mas com o que foi falado, com o que foi trabalhado, a maneira como foi trabalhada aqui, eu acho que enriqueceu muito mais o que eu já conhecia e eu acho que isso foi muito válido...quando eu me inscrevi no curso eu vim em busca em saber realmente o que são esses direitos humanos e para poder até debater com as pessoas que tem uma visão errada, essas pessoas que estão a nossa volta, na nossa convivência mesmo, né... e isso se refere a alunos, familiares, amigos, né... eu acho que isso não serviu só para a nossa prática do trabalho mas na nossa vida pessoal também (PROFESSORA BETI)

É um tema que deveria ser mais debatido...ter curso mais sobre a temática. Não de um modo geral... porque aqui a gente viu um modo geral de tudo, mas não fazer um curso sobre cada fator desse eu acho interessante também...porque eu vim em busca da temática sexualidade para trabalhar com eles... né? Mas então porque não só um curso de bullying, um curso de... sabe? Focado só naquilo... (PROFESSORA JOSI)

Mais aprofundado, né? (PROFESSORA BETI)

Isso mais aprofundado, porque o quanto dá para expandir, né? (PROFESSORA JOSI)

Eu vejo o que chega para a gente é isso “vocês tem que trabalhar sobre bullying na escola”, eles dão o tema e você tem que trabalhar... Mas como eu vou trabalhar isso? Porque até tem cursos, mas é uma ou outra pessoa que vai para o curso de direitos humanos ... e imposto que você tem que trabalhar, mas não é

colocado como você pode trabalhar...como você vai desenvolver isso daí...pesquise, vai atrás e pronto, em que trabalhar! Na semana tal tem que estar exposto e bonita as propostas...Até então eu trabalhava porque tinha que trabalhar essa temática...você tem que colocar no conteúdo mas sem pensar...Porque é muita coisa ....e quando você sabe do tema você vê que pode trabalhar o ano inteiro em cima disso, no seu planejamento. Como a agente viu aqui, como foi abordado, de que forma você pode fazer isso...Não "porque nessa semana vou fazer isso, porque foi pedido e foi cobrado..." (PROFESSORA SHEILA)

Porque essas questões vão surgindo no decorrer do ano e eu acho que com esse conhecimento, sabendo realmente como trabalhar, a gente pode aproveitar muitas oportunidades durante o ano na sala de aula, né? Não somente em ciências, mas em todas as áreas né? (PROFESSORA BETI)

Abre a mente né? (PROFESSORA JOSI)

Mas por exemplo, como vou trabalhar a questão de bullying na astronomia, né? E a professora deu a sugestão, porque se dependesse de mim eu não saberia e se dependesse do pessoal da escola, também não iriam saber...Assim "por que eles não sabem?" porque eles não fizeram o curso...porque eles não sabem... era como eu com a minha pequena limitação ... e daí a gente faz o curso exatamente para isso, para te beneficiar, para você ter um esclarecimento amplo para poder jogar para os alunos...do que falar "ah só sei esse pedacinho... o curso foi um leque ... (PROFESSORA X NÃO PARTICIPOU DA PESQUISA)

Depois vem as críticas a partir da minha realidade, da leitura da minha realidade... mas no geral eu vou colocar as coisas boas que esse curso trouxe para mim porque como sou professora nova na rede e nova também na vida eu tinha muita teoria para pouca vivência com os estudantes. Mas esse curso que a gente teve, e foi quase um ano inteiro, foi muito importante para dar tempo de digerir as coisas, dá temo de aparecer as coisas na vivência pedagógica, foi muito importante esse tempo prolongado, é muito importante para qualquer curso, de prática assim... esse curso só me mostrou como a teoria e a prática precisam estar andando juntas e que realmente Paulo Freire já dizia né que não existem teoria pedagógica sem prática pedagógica e vice-versa, né? Então me serviu muito para isso... para estar instrumentalizando todas as teorias que eu já tive acesso né... Para relembrar muita coisa, para adaptar essas teorias a vivência, a prática pedagógica...então foi muito importante para mim esse curso. Agora os desafios foram muitos a fazer essa interdisciplinaridade na escola... Porque infelizmente, e eu sei que não é somente na minha unidade, existem uma cultura bem forte, mas enfim eu falo da onde eu estou... de engavetar todas as coisas né? Fragmentar o conhecimento... então por duas vezes, nos dois trimestres que eu já passei ... estamos finalizando o terceiro.... mas, nos dois trimestres, a pedagoga, que é uma querida, enfim, tem sua competência tem seu trabalho, mas das duas vezes ela olhou para mim e falou "Você está avaliando Ciências, né? Você não está avaliando relações homofóbicas, você não está ... " Dá até arrepio essas coisas... porque assim quando eu estava falando com os estudantes... sobre a interdisciplinaridade com essa disciplina, às vezes, eu me arrepiava gente, porque são coisas que eles irão levar para vida deles e eu estava vendo como estava sendo importante aquela conversa, sabe? Aquela interação deles mesmo ... mas, enfim eu tenho as minhas coisas de intuição assim... como todo mundo tem ... É um trabalho tão importante, tão essencial, e eu acho que ciências, ela tem muita ferramenta para fazer isso e houve muita situação contrária, vamos dizer assim, para que eu pudesse implementar essas coisas... não tive a oportunidade de fazer um trabalho conjunto com as outras duas professoras de

ciências...elas não demonstraram interesse... então foi bem difícil... (PROFESSORA MARIA)

Então a parte da implementação que foi difícil? (PROFESSORA JOSI)

Muito difícil ... a parte com eles (alunos), a vivência que eu não tinha, foi maravilhoso, eu via que eles queriam isso... (PROFESSORA MARIA)

As crianças receberam muito bem, discutiram (PROFESSORA BETI)

Observação: Neste momento as professoras se manifestaram em relação à participação das crianças...

Eles entendem de uma forma impressionante, porque eles têm a vivência deles. Muitas coisas, claro, a gente traz de novo, mas muitas coisas ele tem...e quando a gente faz isso realmente de uma forma dialógica, ou seja, pegando realmente a vivência deles e fazendo uma mistura da gente tem com o que eles têm...fica muito gostoso, fica muito real o aprendizado...mas tem muita resistência contrária. (PROFESSORA MARIA)

Mas eu acho que essa resistência é devido ao medo e devido a não saber lidar com o tema, sabe? Por isso que acontece isso (PROFESSORA JOSI)

Eu acho que é medo (PROFESSORA MARIA)

E por não conhecer.... (PROFESSORA BETI)

E por não conhecer. O não conhecer gera medo, que gera angústia que não quer que você explique, porque não conhece...(PROFESSORA JOSI)

Quando sabe, sabe do modo errado...(PROFESSORA BETI)

Errado, porque está todos aqueles tabus que a gente vem enfrentando ...(PROFESSORA JOSI)

Como no início do curso que a gente falou bastante sobre isso né, lembra? (PROFESSORA BETI)

É um pouco de falta de conhecimento...mas às vezes é “eu quero ignorar isso!””eu prefiro ignorar isso” Porque assim, eu fiquei muito chocada com a ignorância no sentido de ignorar ... (PROFESSORA MARIA)

Nossa nada a ver com a minha escola gente! A escola de braços abertos fala “Nossa que legal!”...(PROFESSORA SHEILA)

Escola de Curitiba mesmo? (PROFESSORA MARIA)

Sim, Curitiba (PROFESSORA SHEILA)

Lá falavam que bacana seu plano de aula e caso muito bem, porque as outras professoras estavam trabalhando mulheres extraordinárias e eu trabalhei mulheres na ciência ... nossa foi muito bacana ! A escola fica no Atuba .. a escola é bem aberta...a pedagoga, principalmente a do quinto, é muito aberta ... as duas mesmo assim... liberdade para trabalhar os temas...(PROFESSORA SHEILA)

A pedagoga queria até que eu expusesse o trabalho que fiz sobre igualdade de gênero ... e não sabia que titulo eu colocaria e fiquei com medo de não ser aceito pelos pais, porque eles entram na escola para pegar os alunos e eu falei “como é que eu vou expor isso? E não sei como eles irão entender.”..”Porque com as crianças é uma coisa... (PROFESSORA BETI)

Os adultos é outra, né? (PROFESSORA SHEILA)

Por mais eu deixasse lá explicado com objetivo, o que foi desenvolvido eu acho que poderia causar alguma coisa ali em relação aos pais...então está lá guardadinho lá...fico muito legal o trabalho deles...(PROFESSORA BETI)

Mas se você tem o apoio da escola... se a escola te apoia né? E como é sugestão da pedagoga, então expõe! Se tem gente que te apoia...porque se fosse só você era mais difícil né? Se os pais vierem reclamar e a pedagoga não está

sabendo, mas se você tem todo esse pessoal... a pedagoga e a escola te apoiam, não tem porque não... (PROFESSORA SHEILA)

O importante é o suporte né? (PROFESSORA JOSI)

O problema que eu estou vivenciando e graças a Deus está acabando o ano [risos] o problema é que eu tenho enfrentado, e sozinha basicamente, e eu sei que eu não sou a única... tem uma... eu estou lembrando de uma só... que a professora de artes que já enfrentou ao longo do ano muita resistência. Em relação a abordar temas que acham que não são necessários, né... que não são avaliados, sabe? Só que assim.... ela está lá... e escolhas são escolhas, né? A grande maioria de professores está lá há muitos anos, porque se identifica e chega com esse ritmo militarizado com as crianças... então assim nas minhas aulas, por exemplo, são aulas que geram muito debate, gera falatório, gera muita dúvida, enfim eles emergem, quando eles estão assim eles saltam... só que houve briga na semana passada, porque é uma comunidade bem difícil, né? Briga entre dois alunos, não foi uma briga feia, não foram alunos que brigam sempre... mas fez um "galo" bem grande na cabeça de um e aí ficou maior bafafá, porque foi na minha aula e tal... e assim repercutiram algumas coisas... entre as coisas que repercutiu foi a forma de lidar com as crianças em sala de aula, né? Porque a diretora vê que o trabalho de Ciências por ele mesmo ele é diferente, né? Porque tem experimento... enfim... e que eu faço um trabalho diferente... Mas a regente não gostou porque uma vez eu falei para ela, ontem inclusive eu falei para ela, que nas aulas com ela eles ficam mais sentados, o ritmo é outro, e ficam presos...porque eu fui usar a palavra presos.... e daí ela falou: "você está falando que eu sou general?" E então eu falei "eu não estou falando de você, desculpe se te ofendi, estou falando que existe uma cultura, porque é uma escola de mil alunos e realmente não é fácil, mas existem é real!" então eu ainda lido com essas outras coisa além dessa interdisciplinaridade... ainda tem essa questão de relação com as professoras que também não é fácil...(PROFESSORA MARIA)

Geralmente com as regentes é assim, eles obedecem as regentes... e outra matérias... (PROFESSORA JOSI)

Lá já é contrário de umas das turmas que eu entro, porque a professora regente.... e não sei como essa professora consegue trabalhar daquele jeito... os alunos conversam daqui e os alunos conversam de lá... e ela está trabalhando... quando eu chego eu sou a ditadora, porque eu falo "gente senta, vamos lá..." porque eu não consigo. Mas é a regente que faz toda essa bagunça...eles trabalham desse jeito...não sei como conseguem .... eu não consigo... (PROFESSORA SHEILA)

Quantos alunos tem?(PROFESSORA MARIA)

A turma dela é pequena tem uns vinte alunos agora... mas mesmo assim, nas grandes ela conseguia ... e assim... o ritmo dela... e ela assim que consegue trabalhar com os alunos, com conversa ali e lá ... mas eu não consigo sou eu que peço para eles se acalmarem...é diferente o ritmo...(PROFESSORA SHEILA)

Mas funciona do mesmo jeito... ela está chegando agora?(PROFESSORA X NÃO PARTICIPOU DA PESQUISA)

Não, ela é mais antiga no magistério do que eu....(PROFESSORA SHEILA)

Tem a ver com a prática né? (PROFESSORA MARIA)

Ela está dando conta daquilo.... (PROFESSORA X)

Mas aí que está... e não estou dando conta... porque está dando brigas... e a briga extrapola a dinâmica da aula...e é social.... é uma vila da periferia do CIC... daí eu fiquei sabendo que a avó desse menino é mãe de um traficante grande que já morreu ... tem toda uma coisa que envolve... sabe? Um oculto que assusta...

então é bem difícil...e é assim a criança do quinto, do primeiro, do pré, tem vários na caso... (PROFESSORA MARIA)

QUAL TEMÁTICA DISCUTIDA NO CURSO QUE MAIS VOCÊ TEVE INTERESSE OU SE IDENTIFICOU? POR QUE? (MEDIADORA)

Eu gostei mais da temática igualdade de gênero, porque foi um trabalho que foi bem legal, eles participaram e superou minhas expectativas (PROFESSO BETI)

VOCÊ CONSEGUIU A PARTIR DA TEORIA ARTICULAR COM A PRÁTICA ....

Isso... e dou bullying também, eles tiveram uma boa participação na aula. Eu contei o livro Que lobo é esse? Nossa! Eles ficaram muito intrigados com a história do começo ao fim ... então depois alguns conseguiram sacar a história e daí eles "nossa professora! Que lega né?" então foi um trabalho bem legal... eu não fiz nada prático... assim por escrito, com registro escrito... foi mais a discussão mesmo que ficou com eles e eles participaram muito da aula... e foi legal porque eu ia contando e eles já pegaram o jeito do livro e eles iam repetindo junto comigo assim as falas ... só que o final foi surpreendente... e eu fiz um suspense e tal... para criar um clima na sala para contar o final... nossa eles adoraram... foi bem legal... e depois a gente começou a discutir e fazer a relação com o que acontece entre eles... E daí eles mesmos fizeram uma relação com o que a professora regente havia trabalhado na sala, e apontaram para um painel na sala que já tinhan umas coisas sobre o bullying ... Que até comentei na aula passada que era uma turma que tinha muito esse problema de bullying e a professora tinha trabalhado.... E aproveitei para reforçar essa questão com eles... então ficou bem legal assim... (PROFESSORA BETI)

Para mim também eu acho que foi essa questão de igualdade de gênero, eu consegui, como eu falei... me instrumentalizar bastante e relacionar com todo o conteúdo de ciências principalmente em tornar a ciências da natureza.... não tornar.... mas dar a visibilidade a questão social, né? Que às vezes fica uma coisa muito conteudista e isolada do que a gente vive ... então para mim igualdade de gênero foi o que mais foi útil para mim nesse percurso... e também com a questão.... que a gente fez o trabalho do sistema digestório ... as relações étnico-raciais.... que ficou articulado...(PROFESSORA MARIA)

Ah gênero para mim bateu ... [risos] bateu desde o começo porque eu adoro esse tema... (PROFESSORA JOSI)

VOCÊS ACHAM QUE ESTAS TEMÁTICAS QUE VOCÊS GOSTARAM MAIS TEM TAMBÉM UMA QUESTÃO PESSOAL ENVOLVIDA?(MEDIADORA)

OBSERVAÇÃO: TODAS FORAM UNÂNIMES EM FALAR QUE ACRETAVAM QUE SERIA SIM...

Queira ou não queira, sempre tem uma questão pessoal no meio, né? Tua vivência o que você gosta... o que você passou, o que você vê o outro passar, gostei muito mesmo... (PROFESSORA JOSI)

Essa questão do papel da mulher hoje ... vê que você pode fazer o que você quiser ... eu acho que isso é muito importante você passar para eles também né? (PROFESSORA BETI)

Você falou isso e me lembrei ... desculpe te interromper... eu estava terminando uma aula do quinto ano então eu falei sobre a produção de hormônios como ... sobre transgênero a pessoa que decide... e essa decisão está carregada de coisas.... enfim...de condições financeiras, materiais sociais... tudo isso... e ainda que a pessoa produza progesterona né? Não necessariamente ela vai ser uma mulher ... e aí eu perguntei: "quando uma pessoa vai ser uma mulher ou vai ser um

homem?" e daí um aluno levantou a mão e falou "quando essa pessoa quiser" E daí sabe quando você fica assim parada ... e você não acredita que ele falou isso... [risos]. Então tem a ver com essas trocas, acredito assim, e com essa vivência com ela falou... principalmente a gente enquanto mulher, enquanto assim militante, articulando coisas com o feminismo, tudo isso... (PROFESSORA MARIA)

Porque se a gente não fala onde eles falar sobre isso... porque em casa também tem o machismo, ele continua... entendeu? (PROFESSORA JOSI)

Como eu falei em alguns momentos me arrepiava ... (PROFESSORA MARIA)

Eu também... (PROFESSORA JOSI)

Porque é muito forte a energia assim... de troca ... entendeu? Para vida deles é muito importante, né? E você vê aí a função social da educação (PROFESSORA MARIA)

Na escola já vem esse movimento... em relação a mulher mesmo ... a gente já estava trabalhando isso há um tempo ... então a escola foca bem este trabalho, né? O bullying também, agora a gente está trabalhando com o DIGA que é da Federal, está um projeto mesmo, então quer dizer, a escola está inserida em vários projetos. Então com os alunos é muito fácil trabalhar com eles assim... (PROFESSORA SHEILA)

É o DIGA da Federal? (PROFESSORA MARIA)

Sim é o DIGA...Em relação ao bullying mesmo, eles estão aprendendo a se defenderem ... e tudo mais ... (PROFESSORA SHEILA)

DIGA no sentido de falem? (PROFESSORA MARIA)

Ah... eu esqueci... eles sabem decor o significado da sigla ...(PROFESSORA SHEILIA)

Sim, mas tem essa conotação?(PROFESSORA MARIA)

Sim tem...como resolver os conflitos, eles mesmos saberem resolver os conflitos,né...então já vem todo esse andamento da escola, então é tranquilo para conversar. Mas é claro que existe toda essa questão familiar que é bem forte ... (PROFESSOR SHEILA)

Eu trabalhei e fiquei esperando a reação, né? [risos] na segunda-feira, né? [risos] aí meu Deus quantos pais vão aparecer... [risos todos]

Já faz algum tempo que trabalho como professora de quinto ano, com esses conteúdos e tal...e agora a gente está entrando no sistema reprodutor ... então eu já fico esperando ... mas até agora... Porque eles vem e perguntam mesmo sobre as coisas e você não pode mentir (PROFESSORA BETI)

Mas sobre a pergunta dela, se algo pessoal ou uma demanda da prática, da vivência pedagógica ... isso tem muito a ver... é pessoal mas a gente precisa estar armado com a questão legal, institucional.... (PROFESSORA MARIA)

Então eu pego assim ... se precisar está o livro aqui...o currículo aqui... né? Não estou fazendo nada sem preparação...(PROFESSORA BETI)

Para trabalhar o sistema reprodutor a pedagoga perguntou "professora como a gente vai fazer?" Ela mesma já veio propor "você quer que eu trabalhe com as meninas ou com os meninos? Vamos fazer uma coisa diferenciada... a história da caixinha também, a gente vai pegar as ideias das meninas, o que as meninas querem saber..." ela vai trabalhar com as meninas e eu vou trabalhar com os meninos, ela propôs isso para mim ... "como a gente pode fazer?" Vamos trazer isso, vamos trazer aquilo, tem uns cartazes aqui, tem uns cartazes lá...se alguém vir reclamar a gente saber que foi o próprio núcleo que mandou..." Então é um apoio bem grande...(PROFESSORA SHEILA)

Teve um ano que eles levavam estagiários e foi um ano em nossa escola... eles fizeram um trabalho na aula de Ciências ... meninos para um lado e meninas para outro ... aí nós querendo saber o que os homens estavam falando, porque nós não participamos, e daí nós ficamos com as meninas e dai elas falaram da questão menstrual...mas depois de colocar os dois juntos foi feita aquela pergunta no geral ... mas se fosse uma pergunta intima, vamos supor, eram só nós mulheres... eu acho que foi um ano o pessoal da Federal... da Federal ou da PUC... estagiários e eles fizeram esse trabalho. Eu lembro ainda que eu estava na biblioteca e os meninos ficaram na sala de aula e eu já percebi ali ... olha que não faz muito tempo... (PROFESSORA X, NÃO PARTICIPOU DA PESQUISA)

Eu posso estar errada, falando besteira, mas eu não sei se eu acho válido separar, porque eu acho importante as meninas saberem como funciona o corpo dos meninos... (PROFESSORA MARIA)

Sim, a gente faz esse trabalho, mas tem a questão da meninas que, às vezes, não querem falar na frente dos meninos ... a intimidade primeiro ... trabalhar primeiro esse conceito... o que ela precisa ... e depois a gente vai abrir com todo mundo... que é a minha parte nas aulas de ciências... a gente fez isso, esse trabalho bem individualizado, porque, às vezes, elas não se sentem muito bem em relação aos sentimentos...(PROFESSORA SHEILA)

Eu acho que isso tem tudo a ver com essa própria dimensão machista, da própria objetivação, da opressão ao corpo da mulher ... assim, por diversas vezes quando eu falava do corpo, do útero, do ovário, do sistema reprodutor ... elas faziam cara feia, como “ui, ui” no sentido de não estar se orgulhando e não sabendo a dimensão do poder reprodutivo e toda essa questão simbólica que também existe em relação ao corpo da mulher... o útero... é o corpo da mulher e tal ... então essa consciência também, falta né? E isso é em função da discussão sobre a igualdade de gênero, ou melhor desigualdade de gênero... Os meninos não tem esse problema “ah não eu tenho uma coisa ali que vai reproduzir, que dá prazer ...” e as meninas não...(PROFESSORA MARIA)

Até mesmo sobre a limpeza, que não se fala nem em casa... até os meninos... você não viu que mil pênis são amputados por ano no Brasil porque não sabem limpar ... mas quem vai falar para limpar? É a gente! E a gente vai falar? (PROFESSORA JOSI)

Amputados? (PROFESSORA MARIA)

Amputados! Por falta de higiene...(PROFESSORA JOSI)

Nossa! Eu não sabia disso... (PROFESSORA MARIA)

Por infecção? (PROFESSORA MARIA)

Sim, se a gente não puxa a pele do pênis para fazer a limpeza ... só que na escola as pessoas ficam assim retraídas, tem tabu, tem medo de falar e o pai e a mãe também não falam, às vezes, a mãe é adolescente também... entendeu? (PROFESSORA JOSI)

Ou mora com a avó... (PROFESSORA MARIA)

Talvez tem essa parte de separar para não se ter essa timidez, para falar mesmo sobre essa forma de limpar ... tem que falar gente! (PROFESSORA JOSI)

Eu tenho um síndrome de down no quinto ano de manhã o menino fica toda hora se masturbando, tipo querendo mexer e daí eu falei “isso é íntimo,isso faz em casa no banheiro ... “ e ele falou “eu faço isso aqui professora”. Eu falei “dá um tempo, venha aqui ...” [risos todos) E daí eu falei “você tem que conversar com seu

pai “ e ele respondeu “meu pai não fala” e perguntei “mas por quê? E ele respondeu “porque ele tem vergonha...” (PROFESSORA X, NÃO PARTICIPOU DA PESQUISA)

Até ele entende .... (PROFESSORA SHEILA)

Ele falou para mim assim no ouvido “ele tem vergonha” e eu falei “ah é?” (PROFESSORA X)

NO DECORRE DO CURSO VOCÊS CONSEGUIRAM VISUALIZAR MELHOR AS TEMÁTICAS QUE A GENTE TRABALHOU COM O ENSINO DE CIÊNCIAS? OU NÃO VOCÊS JÁ CONSEGUIAM FAZER ESSA RELAÇÃO? (MEDIADORA)

Eu não conseguia, foi você que nos ajudou... (PROFESSORA X)

Observação: Todas falaram que não conseguiam fazer essa relação

Mas, foi como eu falei no começo a gente via a Lei como Lei, se fosse pedir para gente fazer uma atividade ... vamos pegar a Lei, ler a Lei ... não tinha esse embasamento de trazer outras coisas para fazer uma atividade... (PROFESSORA JOSI)

FOI FÁCIL FAZER A ARTICULAÇÃO QUE FORAM TRABALHADAS NO CURSO, COMO RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS, BULLYING, EMPODERAMENTEO FEMININO, IDENTIDADE DE GÊNERO COM DIREITOS HUMANOS? VOCÊS CONSEGUIRAM ENTENDER O PORQUÊ QUE ESTAS TEMÁTICAS SE RELACIONAM COM DIREITOS HUMANOS? (MEDIADORA)

Eu acho que está tudo interligado... eu acho que está tudo bem embasado, para mim foi forte, amarrou bem (PROFESSORA JOSI)

Tanto que quando eu vi o tema do curso eu pensei “gente bem interessante, mas como isso? O que tem a ver? Tipo assim “que caminho vai ser feito para juntar os dois temas?” (PROFESSORA MARIA)

Quando eu vi eu pensei “ou vai ser um porre, porque será só lei, lei e lei... eu vou ter que ler leis... ou vai ter atividades, entendeu? Eram os extremos que eu estava imaginando, e vamos ver o que vai dar [risos] [PROFESSORA JOSI)]

Eu queria desistir no começo, porque eu não sabia nada [risos de todos]...(PROFESSORA X)

DAS PROPOSTAS QUE A GENTE VIU NO CURSO QUAL FOI MAIS FÁCIL PARA TRABALHAR COM AS CRIANÇAS? (MEDIADORA)

O bullying para mim foi bem fácil (PROFESSORA JOSI)

POR QUE VOCÊ ACHOU QUE FOI FÁCIL?(MEDIADORA)

Por causa do jeito deles de falarem sobre os acontecimentos da escola, o que estava acontecendo... “Olha professora o fulano chama de bigodinho de nescau” e eu perguntei, “mas você já falou para alguém se não o piá bate? ” E eles falam: Professora não pode falar para ninguém...” Então foi amadurecendo a cabeça deles para eles mesmos falarem sobre as coisas que acontecem... Porque eles não contam para ninguém mesmo, ficam fechadinhos, foi o que observei... eles não contam, agora eles podem contar que muda a situação, inverte.... eu passei todos os vídeos ... já mudou a cabeça assim... (PROFESSORA JOSI)

A questão do gênero eu demorei um pouquinho porque pensei “o que eu vou fazer?” Onde eu irei encaixar no meu plano de aula ? Como vou colocar isso? Mas lendo e vendo aqui e vendo lá na escola, organizando... nossa adorei fazer! Depois de pronto, visto e trabalhado com os alunos foi muito bom.... eu não trabalhei bullying ainda não sei como vai ser (PROFESSORA SHEILA)

Eu também sobre igualdade de gênero ... (PROFESSORA BETI)

Eu também foi igualdade de gênero, tanto que teve a boas práticas de ciências eu também coloquei no meu plano de aula falando sobre e usei bastante essa questão de estar essas questões sociais, usei gravidez na adolescência também...(PROFESSORA JOSI)

E AQUELA ATIVIDADE QUE VOCÊS NÃO GOSTARAM DE TRABALHAR COM AS CRINÇAS?(MEDIADORA)

Eu acho que foi as relações étnico-raciais que eu achei que faltou alguma coisa para dar um link ali... (PROFESSORA BETI)

Eu também, foi a que eu senti dificuldade ficou meio "perdido no espaço"... (PROFESSORA JOSI)

Eu também (PROFESSORA MARIA)

Você deu, você falou da alimentação... eu acho que ficou focado muito na alimentação e ficou meio solto ... tanto que eu falei que poderiam ser vários cursos separados, para focar somente um segmento...(PROFESSORA JOSI)

Dar mais tempo, né? (PROFESSORA MARIA)

GOSTARIA QUE VOCÊS AVALIASSEM O CURSO: SE VOCÊS GOSTARAM? POR QUE GOSTOU? SE NÃO GOSTOU POR QUE NÃO GOSTOU?

Eu gostei porque trabalhou igual eu estava pensando mesmo falando sobre e trazendo atividades e atividades que temos recursos para fazer [risos de todos] porque não foram sugeridos óculos três D e coisas assim.... [risos] Eu gosto de curso assim, você me dá prática, eu penso "posso fazer? Posso!" Se for uma coisa totalmente diferente que eu não consiga ... que eu tenho que ir atrás, comprar peças... então eu não fazer, entendeu? Eu gostei por causa dessa dinâmica do curso... e outra porque eu estava pensando que poderia ser só Lei então eu falei "ufa... tem mais coisa por aí, né?"Por causa do feedback dos alunos foi bem importante... eu me senti bem com isso... até falei para a diretora, para a coordenadora da UEI que eu não imaginava que seria gratificante para minha pessoa e para eles ... (PROFESSORA JOSI)

Na UEI com o que você trabalha? (PROFESSORA SHEILA)

Com Ciência e tecnologia... (PROFESSORA JOSI)

Então hoje uma professora de Ciências, que é formada em biologia, e está trabalhando com ciências e tecnologia na UEI, falou isso para mim: "eu não tenho condições de trabalhar, do jeito que as outras professoras trabalham, elas compram muita coisa, compram peças, compram objetos ... eu acho que este curso serviu para isso... para... (PROFESSORA MARIA)

Para a realidade que a gente vivi ... (PROFESSORA JOSI)

Que é uma realidade escassa de materiais, então ... sim claro tem um investimento, compra um livro, mas você vai usar aquilo por muito tempo... e de repente em outras áreas, como na interpretação ... (PROFESSORA MARIA)

Eu gosto de fazer o meu acervo... professora de Língua assim .... eu leio muito para os alunos, sabe? Então eu já quando eu vejo algo diferente eu já quero ter para mim...(PROFESSORA BETI)

É eu sou mais dos livros, livros eu compro sempre... (PROFESSORA JOSI)

Eu também, compro sempre... (PROFESSORA BETI)

Mas assim, comprar questões para a robótica ....daí não.... eu acho que não é da minha alçada, entendeu? (PROFESSORA JOSI)

TEM PROFESSORES QUE COMPRAM MATERIAIS?(MEDIADORA)

Compram do próprio bolso...(PROFESSORA MARIA)

E daí a própria escola parece que ....alguns professore né... parece que você não está trabalhando ....porque assim, você não está fazendo bonito igual a fulana... mas eu não vou comprar! Eu vou fazer, vou passar o meu conhecimento, mas não daquele jeito... quando você me oportunizar ...(PROFESSORA JOSI)

Gostam dinheiro em xerox e às vezes até colorido que é até o mínimo que você tenta fazer para eles... não é para você... (PROFESSORA MARIA)

E complicado, ainda mais com a nossa redução de salário, né [risos].... vamos falar a verdade... o nosso salário não cresce...(PROFESSORA JOSI)

A água subiu mais que o meu salário [risos] (PROFESSORA SHEILA)

Eu gostei justamente pelo que a professora falou ... a gente viu a teoria de uma maneira que ficou bem claro, ficou bem explicado para gente e a prática também que foi totalmente viável nas escolas... a gente consegue aplicar, a gente consegue ter um retorno das crianças que isso é muito legal, né? Do jeito que as coisas foram encaminhadas, eu acho que foi muito bom mesmo...(PROFESSORA BETI)

O curso para mim, eu acho que já falei, né... tem a ver com a união da prática e a teoria...que foi muito bom feito, bem articulado...(PROFESSORA MARIA)

A PARTIR DAS TEMÁTICAS DISCUTIDAS NO CURSO NA VISÃO DE VOCÊS MUDOU A VISÃO DE VOCÊS EM RELAÇAO AO PAPEL DA ESCOLA?(MEDIADORA)

Para mim só reforçou o que eu já pensava. Tanto que eu tive várias situações de rejeição para estar trabalhando com questões étnico-raciais quando eu fui autorizada pela diretora a trazer um militante indígena, ele não é indígena, mas ele está muito articulado com os indígenas e ele se propôs ir até lá para conversar com todas as turmas e aí a pedagoga me podou ... então eu já tive várias situações esse ano. Então assim eu me aproximei da CEFAR que é a coordenadoria de direitos humanos ... então assim esses espaços a CEFAR, esse curso me amparou bastante assim para mostrar que esse caminho que eu acredito existe e você não precisa desistir dele, sabe? Tem pessoas que vão te apoiar e amparar... foi muito bom obrigada... (PROFESSORA MARIA)

Principalmente na situação em que a gente está vivendo ....(PROFESSORA BETI)

De muitos ataques né? (PROFESSORA MARIA)

O CURSO DE UMA FORMA OU DE OUTRA INFLUENCIOU A FORMA DE VER ALGUNS ASPECTOS SOCIAIS, OU ATÉ MESMO AFETOU VOCÊS EM RELAÇÃO A SENTIMENTOS, VALORES, OU SEJA, O ASPECTO PESSOAL... (MEDIADORA)

Eu acho que ele reforçou o que já pensava e me deixou muito mais segura e acreditar naquilo que eu acredito eu acho que foi muito bom por esse lado (PROFESSORA BETI)

Eu acho que foi por isso que teve poucos inscritos, porque não é nem todo mundo que pensa assim... (PROFESSORA JOSI)

Eu acho também! Exatamente! (PROFESSORA BETI)

Eu acho que é a minoria que pensa desse jeito, infelizmente (PROFESSORA JOSI)

Que tem aquela visão deturpada dos direitos humanos que você a gente até conversou no começo do curso ampara, muito entre aspas, gente vagabunda, ampara gente que não quer trabalhar...enfim... e não está disposta a entender as relações sociais dentro dessa gama... (PROFESSORA MARIA)

E muito mais confortável você fica só no julgamento: “ah isso é errado, isto está certo, este mundo está virado” do que tentar entender o que realmente como são as coisas né? (PROFESSORA BETI)

Só críticas, né? (PROFESSORA X)

E não ir atrás do conhecimento...(PROFESSORA BETI)

E do desrespeito né?(PROFESSORA JOSI)

Do desrespeito legitimado, inclusive a partir do governo, está vindo já de cima, não está só embaixo, está em cima, está em todos os lados [risos] (PROFESSORA MARIA)

Só pensar o curso, como a gente falou, com os temas separados, pois quando é separado o assunto acaba morrendo, deixa o assunto entrar mesmo, sabe? (PROFESSORA JOSI)

Tipo assim relações étnico-raciais permear também questões de gênero.... a quando você falou em pensei diferente... não é fácil mesmo você articular todas essas temáticas, mas é possível. De repente começar com um tema e acumular essa discussão no outro ... claro é muito difícil interseccionalidade, mas é possível e necessário... (PROFESSORA MARIA)

Porque daí aprofunda mais (PROFESSORA JOSI)

Por exemplo pensar as relações de gênero, pensar o papel da mulher negra, e daí várias temáticas, questões de classe, bullying, a menina negra que não gosta do seu cabelo... e daí ...(PROFESSORA MARIA)

E outra coisa que eu falei na entrevista inclusive, eu acho que o grupo conta muito em fazer o curso, então eu acredito nisso também .... e também devido todos esses ataques de não aumentar salário ...não sei se você irá continuar o curso ... mas mostrar realmente a importância disso.... vir aqui não é perder dinheiro, gasolina, mas é você ganhar em sua prática pedagógica e melhorar sua qualidade de trabalho, acredito até...(PROFESSORA MARIA)

Não só trabalho, mas pessoal também...porque esse curso vai além da prática ...(PROFESSORA BETI)

Mexe com a gente, né? Mexe com a gente enquanto professor, o pessoal é político, mas o pedagógico também é político (PROFESSORA MARIA)

Uma coisa não pode estar desvinculada a outra, né? E outra coisa, eu acho assim o que falta muito nas escolas hoje é a formação humana, sempre repito isso, sabe? Eu acho que é preocupação com o outro, você enxergar o aluno, não como um aluno simplesmente... são as relações interpessoais mesmo que eu acho que falta. Eu acho que está muito aquém na escola isso, e eu acho que tem ... (PROFESSORA BETI)

Até mesmo com os próprios professores...(PROFESSORA JOSI)

Eu acho que precisava faltar mais na questão da formação humana, nas escolas, sabe? (PROFESSORA BETI)

VOCÊS ACHAM QUE NAS FORMAÇÕES CONTINUADA É IMPORTANTE DISCUTIR SOBRE FORMAÇÃO HUMANA TAMBÉM? POR EXEMPLO NOS CURSOS DE MATEMÁTICA, LINGUA PORTUGUESA, QUE VOCÊS REALIZAMA PELA MANTENEDERA, É FALADO SOBRE FORMAÇÃO HUMANA?

Todas falaram que não...

Questões apontadas pelas professoras em unanimidade em relação aos cursos organizados pela mantenedora:

Não fazem relação ... o curso é muito burocrático, muito rápido e não tem discussão... e quando querem fazer algo diferente não pode...ou não dão continuidade...

COMO AS DISCUSSÕES REALIZADAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA AFETAM A ESCOLA? JÁ QUE HÁ DIFERENTES CULTURAS DAS ESCOLAS, CADA UMA COM SUA REALIDADE... (MEDIADORA)

Eu acho que mexe...independente da realidade... se a realidade ... se o contexto já é um contexto que caminha ou é um contexto que não permite de qualquer forma vai mexer, né? (PROFESSORA MARIA)

Mas pelo que eu entendi você irá sair dessa escola? E se você sair ali já parou ...(PROFESSORA JOSI)

Então eu quase chorei na sexta-feira eu falei “gente desculpa mas vocês precisarão ficar sentados a aula inteira, a nossa aula não vai ser mais do jeito que era, porque não tem condições, tipo existe uma coisa que vai além da professora, enfim... expliquei para os quartos anos ... não comecei com os quintos ainda, que foi o da briga, mas é bem isso sim... e aí você vê como as pessoas se enraízam em lugares onde ficam confortáveis para elas, cômodo, né? Lá é uma vila, o núcleo vai uma vez ou outra, é muito pontual... e daí tem toda uma preparação quando o núcleo vai na escola....A pessoas ficam acomodadas e só ficam lá as professoras que não vão mais fazer esse trabalho infelizmente é isso... é uma realidade difícil...(PROFESSORA MARIA)

E QUANDO VOCÊS FAZEM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUANDO VOCÊS RETORNAM PARA A ESCOLA EXISTE UM ACOLHIMENTO POR PARTE DA GESTÃO O QUE VOCÊS ESTÃO DISCUTINDO?(MEDIADORA)

Observação: a resposta não foi unânime

Eu sou bem livre, eu só falo “estou fazendo as coisas do meu curso”, vocês não me incomodem [risos] (PROFESSORA JOSI)

Observação: As professoras relataram que elas é que comentam na escola por conta própria

Eu só faço o meu planejamento e mando por e-mail para as pedagogas, se vir o núcleo e só abrir o e-mail e mostrar o planejamento [risos](PROFESSORA JOSI)

Mas não tem ninguém de ciências do núcleo que vai na escola, na minha escola nunca foi ninguém falar sobre ciências “se virem, se está fazendo ou não fazendo, está o não está”... (PROFESSORA SHEILA)

Eu acho que um dos pontos porque ciências não é avaliada ... (PROFESSORA MARIA)

É bem isso mesmo (PROFESSORA SHEILA)

Não cai na prova Brasil ... (PROFESSORA MARIA)

Quando for para ter, daí se cuidem [risos] (PROFESSORA SHEILA)

APÊNDICE 7 – TRANSCRIÇÃO DO SEMINÁRIO FINAL

SEMINÁRIO REALIZADO EM 26/11/19

APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA MARIA

Boa tarde... Primeiramente eu queria agradecer a professora Hanslivian ... foi meu primeiro ano na prefeitura ... hoje eu estou emotiva gente, desculpa...meu primeiro ano na prefeitura, e tive bastante.... não dificuldade assim... eu acredito que mesmo que a nossa formação seja bastante teórica e pouco prática e dá poucos recursos para a gente mesmo em sala de aula...e eu estava crua assim sobre a relação professor-aluno, ela ajuda muito, contribui muito com a nossa postura, com a nossa consciência enquanto professor... Então eu acho que isso já é meio caminho andado, né? Prepara a gente para essa instrumentalização que falta, mas essa instrumentalização que falta infelizmente a gente não tem no ambiente escolar... pelo menos na minha experiência desse ano a escola onde estou pouco se preocupa com essa questão sobre a qualidade do ensino, um processo pedagógico comprometido com os estudantes... fica assim, muito mais em uma dimensão mais burocrática, enfim... A professora de Ciências de lá também me ajudou bastante, mas ela trabalha mais de uma forma tradicional que eu não concordo, não gosto muito né? Mas mesmo assim ela se colocou bastante à disposição. Mas esse curso de Ciências e Direitos Humanos me ajudou... porque assim... eu trago na minha trajetória muito essas discussões sobre a conjuntura política, social e cultural das crianças... então esse curso, vamos dizer assim, uniu o que eu trouxe enquanto trajetória e o que faltava enquanto recurso prático mesmo em sala de aula... Eu peço desculpas por eu não ter trazido imagens e estar ilustrando tanto assim as práticas que eu fiz com as crianças, de não ter trazido isso de modo que vocês pudessem vivenciar tudo o que vivenciei, mas enfim eu trago esse meu relato que pode também contribuir para a avaliação do curso.

Então primeiro a gente trabalhou com as questões étnico-raciais e como eu falei não deu certo com os meus estudantes o plano de aula que a gente fez junto, nós três, porque eu não fiquei muito segura com aquele recurso da displugada, da programação displugada, porque eu não entendi direito aquilo e aí para você ter uma ideia eu levei o texto errado para eles, eu imprimi o texto errado para eles [risos] foi assim um caos...[risos]. E daí eu aproveitei para estar socializando com vocês o que eu fiz nos quartos anos, foi através da literatura, no caso, o recurso foi literatura, o livro “O colecionador de Pedras” que é um livro que a professora mesma me emprestou, que conta a história de um menino e da relação que ele tem com uma mulher que aparece no caminho dele, e é colecionador de pedras, porque ele tem essa relação com as pedras... faz tempo que eu li esse livro .... relação que ele tem em catar as pedras e observar e ele questiona se as pedras são estrelas que caíram do céu ... é muito lindo esse texto... E aí eu li este texto para as crianças, sempre também trazendo para elas que a literatura pode ser um instrumento de interpretação, pode ser um instrumento que a gente possa ter uma leitura sobre o que a gente está estudando ali naquele livro, mas a literatura também pode ser utilizada para o prazer, né? E a professora de Língua Portuguesa aqui pode me ajudar... Porque, às vezes, a gente traz né, a questão da leitura para eles, para as crianças, e às vezes, acaba tornando muito acadêmico uma coisa que é para ser mesmo ... é para vir de uma autonomia deles, de uma conquista que eles mesmos, cada um vai ter em sua trajetória enquanto leitor né? Então eu sempre faço esse

paralelo com eles né? De que ainda que a gente vai usar isso aqui como um recurso para compreender conteúdos de solos, diferenciar pedras de solo, de rocha, né? Leiam, leiam o que vocês gostam... Para além da escola, eu sempre estou trazendo isso... Mas eu fiz a leitura para eles do Colecionador de Pedras, e como a gente estava estudando sobre solos no segundo trimestre e todas essa importância sobre a importância do solo e como a gente pode preservar o solo, como as cidades degradam o solo, e todas essas questões... eu fiz esse link com eles através de uma roda de discussão, não roda, porque como eu falei né, as turmas são muito lotadas e nem sempre dá para fazer esse formato circular como a gente idealiza. Mas então eu fiquei nisso... nessa roda de discussão e através do que a gente já tinha estudado os solos a gente começou a conversar sobre como na relação que ele tinha, o personagem, com os solos como que existe essa transformação da natureza, como a natureza, ela está aí, mas a gente também faz parte dela, então o olhar da cultura sobra a natureza ... E uma coisa que apareceu que foi muito interessante, foi que as crianças... isso eu fiz em uma turma só de quarto ano... então elas falaram da esperança da superação, e obviamente elas não falaram dos problemas sociais, né? Mas isso foi entre aspas uma tradução que eu coloquei aqui... dos problemas sociais a partir das relações humanas que o que ficou para elas (crianças) foi aquela relação que aquela mulher construiu com a criança né? De olhar aquelas pedras e entre aspas simbolizarem aquelas pedras né? Então até no final, e eu peço desculpas porque eu não trouxe o livro, eu estou de mudança e o livro ficou na minha casa nova e eu estou na casa antiga ainda... mas aí ela vai falar que aquelas pedras, as duas pedras poderiam ser pintadas e ser tornarem uma joaninha ... então como que através de uma coisa natural a gente culturaliza e pode transforma aquilo de um forma... então eles usaram muito a questão da esperança, de todos esse caos da natureza, que tem acontecido, que acontece em vários lugares do Brasil e do mundo ... como isso pode ser transformado através das relações sociais ... de ver a natureza de forma diferente. E aí a relação, e daí foi uma brecha, uma lacuna que muitas de nós apontamos do curso, que ficou a questão étnico-racial, né? Relacionar com o ensino de Ciências que ficou mais fragilizado né? Realmente isso também aconteceu isso, né? É um menino negro na história ... então eu procurei trazer toda essa cultura africana que a maioria, infelizmente a maioria não tem acesso... a essa vivência assim.... A estar olhando e pensando “nossa eu sou negro, essa são minhas raízes, coisa que está mais perto de muitos ali do que eles imaginam né? Mas enfim... a gente percebe que o repertório deles é muito mediático, né? E aí todo esse repertório mediático ele é empobrecido dessas análises que a gente tem enquanto professora que tem a ver com a identidade deles né? E infelizmente eles estão alheios a isso... Mas uma criança, eu me recordando, lembrei que uma criança ... porque eu fiz todas essa provocação... que é um menino negro, né? Os povos da África... e uma criança perguntou assim, uma das minhas estudantes: “as crianças que vivem na África sabem escutar melhor os adultos?” Porque foi muito sobre isso a provocação que eu fiz né? De como aquele menino (personagem do livro) soube escutar aquela mulher que apareceu no caminho dele ... então toda essa questão da roda, da escuta foi algo que eu trabalhei com eles e aí a minha estudante perguntou “se as crianças que vivem na África sabem escutar melhor os adultos...” Então foi até uma forma de eu trabalhar a questão de convivência em sala de aula através dessa história...

Então passando para o próximo eixo, para outra temática que a gente estudou aqui, que foram as relações de gênero e o empoderamento feminino também, paralelo a isso... Esse eu trabalhei em uma turma de quinto ano já no

terceiro trimestre, então é mais recente... porque eu estava trabalhando o sistema reprodutor, na verdade os três sistemas né, o reprodutor, o endócrino e o nervoso... Mas daí focando mais o sistema reprodutor, porque é o que mais chama a atenção deles, o que mais eles tem de vivência e curiosidade... as glândulas, por exemplo, está dentro de todo mundo, mas eles né, não tem essa coisa tão palpável ainda... então o sistema reprodutor, e eu comecei com um debate que falava sobre as diferenças e desigualdades em um âmbito mais geral, mais social, né? Não focado nas questões das mulheres ... então perguntando: "De que modo as diferenças..." não primeiro perguntando assim " se existem diferenças?" Obviamente que sim, né? mas trazendo a elaboração deles sobre o que eles compreendem sobre diferença entre as pessoas... então como existem as diferenças ... então chamando duas crianças a frente da sala e perguntando qual é a diferença de Fulano para Ciclano, uma menina e um menino, né? E daí a cor do cabelo, a altura, a cor da pele, óculos falaram, é... pulseirinha... e várias coisas assim de estética... E daí a menina que eu chamei em uma das turmas, porque essa atividade eu fiz em mais de uma turma, ela estava com aquele coisa de católico que eu não sei o nome... isso crucifixo.. isso, um crucifixo ... e aí eu já gosto de uma provocação eu já perguntei e o que tem nesse crucifixo, o que ele lembra... e eles falaram que era a religião dela. E perguntei "E a religião dela é a mesma da dele?" E eles responderam que não... porque eu acho que ela era católica e ele era evangélico... então falei "outra diferença, né? É uma diferença para além da estética..., para além o físico." Então trabalhando todas essas questões... E daí desigualdade... quando eu cheguei na parte da desigualdade eles ficaram um pouco mais duvidosos assim, né? E daí eu comecei a perguntar sobre a questão da pobreza, com uns tem acesso a mais coisas e outros tem menos... o que eu foquei né... nas diferenças de estética mesmo, né? então de que forma que as diferenças nas pessoas tornam elas desiguais... como fica marcada a desigualdade na vida da pessoa através de uma diferença dela. Então eu perguntei da cor da pele, como a diferença da cor da pele cria uma desigualdade e alguma medida... E aí nisso eu já fui cavando para o sistema reprodutor no caso das diferenças entre homens e mulheres, né? Então eu fiz a "chuva de ideias" que é uma espécie de ... falam chuva de ideias, falam tempestade mental... mas é um espécie de ... eu fiz assim né? Eu achei legal do jeito que você falou deles mesmos escreverem, mas eu fiz no quadro, para todo mundo, como, às vezes, eu me sinto uma apresentadora de público de tanta criança que tem [risos] de espetáculo [risos] eu até brinco com eles assim, eu coloco o microfone assim ... E daí eu fiz no quadro mesmo... e daí perguntando as diferenças entre meninos e meninas, basicamente o que a gente fez aqui, só que aqui a gente fez com mais calma, em dupla... mas fazendo essa diferenciação no quadro mesmo, então as meninas "é cabelo longo e os meninos cabelo curto...." então basicamente o que a gente fez aqui em sala... E daí nisso eu também puxei a questão dos hormônios, como que as meninas produzem determinados hormônios pelas glândulas, pelos ovários... e como os meninos produzem o testosterona pelos testículos... E isso eu.... então eles não conheciam né, o progesterona, o testosterona... estrogênio... não o estrogênio eu nem falei, só falei do progesterona... mas, eu falei que a mulher , ela produz em pequena quantidade testosterona e o homem produz em pequena quantidade o hormônio feminino, inclusive eu tinha aprendido isso nas minhas aula de ensino médio, e aí eu falei "será que isso é verdade, mesmo? Eu lembro que aprendi, mas não tinha certeza..." e daí eu conversei com a professora Santina para confirmar, e de fato ... mas quando eu falei isso eu puxei a questão das desigualdades né? Toda essa questão que se inferioriza a mulher e se enaltece o homem, por que isso

ocorre? E daí eu questionei muito essa questão, eu fiz essa provocação nas diferenças dos hormônios, que os hormônios também são produzidos no macho e na fêmea em pequena quantidade os hormônios que são originários de cada um, mas cada um produz em pequena quantidade também ... e aí eu fiz a seguinte pergunta: “Vamos supor que uma mulher que ela tenha alguma deficiência, não deficiência seria a palavra... alguma questão ali, algum distúrbio, alguma coisa que ela tenha nascido, uma glândula que ela tenha né? Ela produza mais testosterona que a maioria das mulheres, essa mulher vai deixar de ser mulher? Por causa disso? E daí um aluno, o Enzo, falou assim: “não professora “ E daí eu falei “quem acha que não?” e daí levantaram as mãos e perguntei “quem acha que sim?” E daí levantaram as mãos... A maioria falou que sim... Ela deixaria de ser mulher... porque ela produz mais testosterona... e aí o Enzo que é uma criança que se destaca muito, lê muito... ele é bem à frente da turma... Eu falei “Enzo me responda então você...” eu procuro, às vezes, descentralizar ele, porque todo mundo sabe que ele é o melhor da turma... aquela coisa, né? Estigmatizam...e daí aquele que não se sai bem acha que nunca vai conseguir superar... existe isso... então eu procuro descontruir um pouco, mas ali eu precisa que o Enzo falasse... porque eu queria aquela resposta... e daí o Enzo falou “não professora, porque a mulher vai deixar de ser mulher, quando ela quiser...” Então eu registrei essa frase no quadro e falei: “a gente vai voltar nisso aqui ...” Mas eu não voltei ... inclusive... mas eu registrei no quadro e foi bem no finalzinho da aula assim, né? e ele falou isso ... ele é uma criança religiosa, família religiosa, ele tem várias teorias assim que você vê que são prontas né? não é da criança, não é uma elaboração que ele teve... que ele vai tateando, questionando... não .... bastante coisa pronta... Mas quando ele falou isso eu senti que foi uma elaboração dele sim... sabe? E eu acho que tem a ver muito com todas essas discussões que emergiram de décadas para cá que estão respingando nas crianças ... ainda que elas tenham acesso mais a cultura mais mediática, de massa, que não vai elucidar isso de uma forma tão crítica ... eu acho que está respingando nelas... e isso foi uma coisa que me deixou com bastante satisfação de eu estar provocando isso neles e terem crianças que eles conseguem aprender uns com os outros também né? Eu acho que isso o que mais me marcou assim... Mas foi isso assim, como eu falei eu não trouxe imagem ...

Sim uma aula só...

Eu senti bastante dificuldade principalmente porque eu senti uma resistência muito grande por parte das crianças, principalmente no que elas trazem de repertório religioso, assim... sabe? Que é bem forte... então eu fui tateando assim... eu não sei até os limites... até pela falta de experiência e apoio pedagógico que eu não tenho ...

Na aula passada eu falei como em duas vezes, nos dois trimestres, a pedagoga me questionou se eu estava avaliando o conteúdo de ciências... então essas questões culturais parecem que tem menos relevância e até mesmo a entrevista...

Só que qual é o questionamento da pedagoga: você não está avaliando ciências? E ela fala isso para mim...

Mas como tem diferença de uma escola para outra! Porque na escola que estou ninguém sabe o que a gente está fazendo lá [risos] (PROFESSORA BETI)

O problema é que ela não sabe que eu estou fazendo lá...mas na hora de cobrar ela vem ... entendeu? Isso que é pior... por causa da prova... e daí eu fui fazer uma questão da homofobia e ela me questionou... eu já tinha colocado uma sobre gravidez na adolescência e então ela falou essa aqui ... já tem duas

discursivas, porque você não reformula essa aqui e faz sobre mudanças na puberdade... (PROFESSORA MARIA)

Todo mundo pensou em começar pelo bullying o ano que vem... (PROFESSORA JOSI)

Eu acho que a escola onde a gente está é muito aberta para trazer coisas novas diferentes... deixam a gente ter um espaço bem legal para trabalhar isso... (PROFESSORA JOSI)

APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA SHEILA

Então e a minha realidade é bem diferente da dela... a minha escola apoia bem... a pedagoga que é do quinto, as professoras do quinto, também... é bem tranquilo. Eu trabalhei bem esta questão do empoderamento feminino e os conteúdos de ciências foram relacionados aos do terceiro trimestre, sistema de coordenação, nervoso e endócrino, a higiene dos órgãos genitais, reprodução humana, saúde humana, igualdade de gênero e empoderamento femino.

Então em comecei como eles... porque eles conhecem os cientistas homens... eu coloquei imagens, às vezes, eles não sabiam o nome, mas eles sabiam quem eram e já tinham visto... e daí eu coloquei a imagem dessa mulher, e perguntei “quem é esta mulher?” Somente um menino sabia porque a outra professora tinha trabalhado o livro que eu trabalhei com eles e ele tinha visto justamente ela e ele falou que ela era uma astronauta... nem eu sabia a princípio quem era a Mae Jamison.. Então a gente começou a refletir por que se conhece um cientista homem e não a cientista mulher? Quais as cientistas mulheres que vocês conhecem? E eles realmente não sabiam nenhuma.... Cadê as cientistas mulheres? Nós não sabemos ... a aí eu li a história da Mae Jamison está no livro História de Ninar para garotas rebeldes... Tem um professora da escola que tem esse livro e as professoras do quinto também trabalharam também essa questão com eles... e daí eu passei esse textinho sobre o papel da mulher, eu entreguei para eles e a gente discutiu e fizemos a reflexão sobre isso... E lá na escola está bem focado o ensino hibrido, quer dizer, quarto e quinto ano estão trabalhando bastante assim... eu na verdade não conhecia, mas as professoras regentes trabalham... toda semana tem uma estação de aprendizagem que elas fazem e aí eu trabalhando com elas eu resolvi também fazer em ciências... Diante disso eu trabalhei a estação Rosalyn Yalow ... as estações de aprendizagem são assim ... são os cantos as estações... cada estação tem uma atividade relacionada aquele tema que está sendo trabalhado ... porque na minha escola a gente trabalha muito com temas... então diante desse tema tem que ter em uma das estações uma tecnologia para você desenvolver e pesquisar também, através de pesquisa, né? então eu fiz quatro estações de ciências e tudo isso foi na verdade... a gente já tinha trabalhado várias coisas em sala, de alguns sistemas... e aí quase um fechamento do que a gente havia visto de conteúdo... e aí eu trouxe para vocês como eu fiz as estações no papel (pasta organizada com as atividades das crianças). Então eu trouxe um textinho sobre o que foi importante e daí a gente discutiu primeiro sobre todas essas estações, sobre essas mulheres na ciências... a gente conversou sobre o que elas fizeram (pesquisas) e tentei ligar com algum conteúdo de ciências estudado, eu procurei alguém que tinha feito alguma coisa em relação aos conteúdos a importância da dela dentro da ciência, sobre a pesquisa, todas as pesquisadoras... E assim a gente fez as atividades em cima disso... A gente fez as discussões e depois a gente trabalhou primeiro a questão dos hormônios, as glândulas também a gente trabalhou e eles tinham que recortar e encontrar as explicações sobre elas... Depois foi a estação sobre a Gertrude Elion que desenvolveu o aciclovir tratamento

para herpes... e daí a gente falou sobre a questão dos medicamentos e tal... e daí eles tiveram que procurar usando os notebooks, eles tiveram que pesquisar sobre a herpes, também o conteúdo de ciências... pesquisar e produzir um folhetinho explicativo sobre os sintomas, o que causa, eles tinham que fazer esse folheto aí para gente... a partir do que a gente conhecia da pesquisadora... Aí a estação três que é do HIV, sobre a pesquisadora Françoise Barré-Sinoussi. Esse eles tiveram que responder um quiz ... eu entreguei uma folhinha com o quiz, são várias questões e eles tinham que responder a folhinha... e como eu estou fazendo a robótica, também, e aí eu aproveitei e usei a questão da robótica, o robozinho da robótica que eles tinham que dizer se era certo ou errado através das cores frias ou quentes. Então eles tinham que verificar se eles tinham acertado ou não com o robozinho ali... que é o que eles estão fazendo ali (apontou para as fotos) e já uni a questão da robótica aí...Na estação quatro a gente trabalhou Mayana Zats que é a única brasileira que a gente trabalhou, todas as outras ganharam prêmio nobel, e até conversei com eles sobre o que era esse prêmio... e daí eu quis buscar uma brasileira e a questão da genética trabalhar e aí nós construímos a partir do folder explicativo sobre como funciona o material genético, que eu trouxe impresso e alguns pesquisaram, quando a internet funcionou também porque também tem isso na escola... eu já tinha trabalhado com eles em outros momentos o conceito do mapa conceitual e a professora deles também trabalha bastante isso... E a partir do folder eles construíram o mapa conceitual ... E essa última atividade aqui (mostrou a atividade) foi a minha prova, e ao mesmo tempo um relato da atividade ... então aí dá para ver o quanto é diferente... ela não exigiu avaliação.... mas, é um documento, um registro do que eles produziram nas aulas e viram ... Não foi fácil eu pensei “o que eu vou colocar no planejamento, o que vou trabalhar, o que eu vou fazer gente?” Então em vez de eu fazer uma avaliação convencional, eles fazem o relato do que aprenderam...

E depois eu trabalhei a questão do bullying com eles... A puberdade versus bullying... e daí eu trabalhei toda a questão do sistema reprodutor também com eles... Eu trabalhei o livro do Ernesto que eu gostei muito ... Eu fiz a leitura do livro para eles e comecei a perguntar “será que é um adolescente?” comecei a falar como se fosse um adolescente... “Será que ele está na idade de vocês?” Trabalhei com essa questão da idade deles para eles tentarem entender ... então a gente daí teve uma aluna ... a gente conversou eles falaram sobre o bullying, eu abri espaço para eles contarem se eles haviam vivido o bullying, o que era a história... daí pronto... abri espaço e todo mundo quer contar se eles sofreram, família então ... deixei espaço para eles falarem sobre o bullying ... e daí voltei para a questão: Será que é adolescente o Ernesto? O que a gente passa quando é adolescente? E vocês o que estão vivendo agora? E daí que eu voltei para o tema da puberdade e aí mostrei essa imagem para eles... (imagens de um menino e de uma menina se apalpando devido as mudanças do corpo)... para entrar no assunto da puberdade, e daí eu entreguei um texto também sobre puberdade e adolescência que eu tirei da Escola Kids, que fala toda a questão da puberdade, o que acontece com o corpo da menina e dos meninos... trabalhei esse texto com eles e a gente conversou e fomos ligando com a adolescência porque essa transformação que acontece, muitos acaba prejudicando a questão do bullying, e a etapa que causa muito mais bullying, né? E daí eles falaram: “ah professora aqui na sala eles me chamam de gordo”... mas o pior agora é porque está começando as espinhas ... então eles falaram “professora acontece o bullying porque estou cheio de espinhas...” A maior questão foi a espinha, até um dos textos tem sobre isso... eles relacionaram com o bullying por

causa da idade em que eles estão ... Então as atividades eu pedi para eles desenharem desde o começo como eles achavam... como era o corpo deles enquanto criança e depois como era esse corpo, como foi transformando ... fiz algumas atividades no quadro de escrever em relação a questão da puberdade em relação ao texto mesmo e aí eu não finalizei... eu iria finalizar com isso mas não consegui, não deu tempo que eu queria que eles escrevessem o que você tem a dizer para Ernesto ou para qualquer pessoa que você já viu sofrer bullying. Mas eu não consegui não deu tempo hábil...

(***Observação: a mediadora perguntou se as crianças compreenderam sobre a questão da mulher quando a professora trabalhou sobre as cientistas. A professora relatou que sim... eles não gravaram o nome das cientistas, mas compreenderam que as mulheres podem trabalhar em qualquer função... e o que ajudou de acordo com a professora foi a questão do projeto Cientista na Escola que foi um cientista e uma cientista, foram os dois, então foi possível retomar com as crianças sobre esta visita na escola e seu papel na ciência)***

O outro plano foi o primeiro que foi realizado sobre as relações étnico-raciais .. eu acho que o primeiro planejamento foi o mais difícil, porque a gente estava começando e me perguntei "onde vou encaixar direitos humanos em ciências? Faltou também maturidade para a gente perceber que eu consigo fazer isso também... Nós fizemos em conjunto, o plano junto, nós trabalhamos a alimentação, começamos a partir da imagem da comida, que gosto ... e daí a gente trabalhou a questão étnico-racial a partir do conto "Todos dependem da boca". Eu li este conto para eles ... agora eu não lembro das discussões... porque foi bem no começo... fizemos a roda de conversa e falamos sobre a importância da escuta, cultura africana muito oral, a boca não serve só para se alimentar, como as imagens, a mídia influenciam a nossa forma de se alimentar... a gente colocou o jogo das coordenadas, fui eu que sugeri colocar o jogo das coordenadas não sei se as professoras fizeram... porque eu também estava trabalhando a questão da robótica e estava fazendo o paralelo e aproveitei para articular... consistia o jogo na verdade e aí eles iam trabalhando a partir dos comandos ... Quer dizer é uma programação, se você for pensar o computador também faz essas programações que é a questão da robótica que a gente iniciou trabalhando com isso para eles entenderem o que é... como eu precisam aplicar também eu vou aproveitar.... e nada melhor que isso... juntar o caminho do alimento ali ... eles gostaram bastante porque é quase um jogo para eles ... eu fiz no chão (professora mostrou as fotos nos slides). Eu fiz as cartinhas ... fiz os alimentos, fiz os órgãos, eu fiz equipe contra equipe sendo que uma equipe tinha que colocar os órgãos no local e a outra tinha que pegar os alimentos, fazer o caminho dos alimentos... não foi fácil digo para vocês até pensar, se organizar... até porque o que você pensa, como é a caminhada... de entender a ciências ... não era simples pensar .... e em cursos mesmo que eu fui nunca foi falado para se ter esse trabalho com direitos humanos, mesmo a prefeitura tendo isso mas é bem isolados né? Algumas pessoas vão em cursos e passam uma vez ou outra na sala ...

APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA BETI

Deixa eu falar antes de começar... que eu senti dificuldade em encaixar o que era pedido aqui nos meus conteúdos lá... porque para o ano que vem eu tenho certeza que isso será bem mais fácil, já vou planejar olhando ... e sabendo o que vou fazer... porque assim, às vezes, o meu conteúdo não batia com o prazo que tinha que entregar entendeu? [risos]

Quando você dá uma aula em uma turma e uma coisa, agora quando você dá a mesma aula na outra turma, parece que outra coisa... parece que você está melhor... (PROFESSORA JOSI)

Com certeza!! Cada vez que você vai na outra turma a sua aula melhora...a gente já consegue identificar o que deu certo , o que não deu... (PROFESSORA BETI)

Então eu fiz assim, tudo aquilo que mandei para você eu coloquei aqui....mas eu não vou ler tudo não... porque é muita coisa...eu coloquei a descrição, o ano, os conteúdos que foram alimentação, sistema digestório, cardiovascular e urinário...Eram os conteúdos do segundo trimestre eu acho ... e tentei encaixar a nossa aula ali... eu não ler tudo porque é muita coisa, né? Comecei colocando esses cartazes ali no quadro e perguntei “quem gosta?” (cartazes com os seguintes alimentos: chocolate, sorvete, batata frita e refrigerante). Todo mundo levantou a mão, e até achei que eles iriam ficar com vontade por causa das imagens, porque eles ficaram com um olhão, né? [risos]. E daí começou os questionamentos... Por que as pessoas gostam desses alimentos? Será que nascemos com vontade de comer isso? Então começamos a discutir ... não ...que tem muita influência da mídia, que depende da região, entrou na questão da alimentação, né? E o que faz bem, e o que não faz... daí entra a questão étnico-racial ... que seria a influência que os grupo étnico-raciais, os imigrantes que chegaram ao Brasil, inclusive os escravos que influenciaram a culinário do país... muitos pratos de origem indígena, italiana e africana foram mencionados isso por parte dos alunos ali ... eles que foram falando, porque eles já trazem esse conhecimento, porque quinto ano já dá para se aprofundar um pouquinho mais nisso e resgatar isso deles porque eles já sabem... E a reflexão foi realizada para comparar a vinda dos imigrantes e os africanos para o Brasil ... então eu fiz uma comparação, e questionei: “como vieram os imigrantes para o Brasil e os africanos vieram nas mesmas condições? Os dois tiveram as mesmas oportunidades de virem para cá?” Então a gente conversou um pouquinho sobre isso... e os estudantes perceberam a diferença e chegaram na conclusão de que não vieram todas nas mesmas condições... daí aqui foi feito um levantamento para saber quais eram os pratos africanos que estão incorporados em nossa realidade... porque aqui eu puxei para o lado da alimentação não para os outros lados lá porque era o assunto que a gente estava abordando ali... e para complementar a discussão foi feita a leitura desse texto “Tradições africanas” que está no próprio livro didático de ciências deles, e daí eu aproveitei ali para trabalhar... então eu pensei “vamos aproveitar esse texto já que tem tudo a ver com o que a gente está falando”. Inclusive tem uma receita ali da mungunzá, e eles ficaram se perguntando o que era o mungunzá ... e é a canjica né, que tem outros nomes... eles estranharam esse nome. Além da culinário foi mencionado que os africanos contribuíram também para a formação da cultura do Brasil, e foi apresentado para os estudantes o conto africano “Todos dependem da boca”, que serviu para ilustrar a aula uma vez que o assunto era o sistema digestório... Depois houve uma reflexão sobre o conto foi ressaltado a importância da escrita e que os africanos contavam muitas histórias oralmente, aproveitando a questão da boca e tal... a gente já aproveitou para destacar que muitas histórias eram transmitidas de uma geração para outra por meio da oralidade e então foi feita a seguinte pergunta: “a boca só serve para as pessoas se alimentarem?” Eles ficaram pensando e tal... [risos] e muitos responderam que não, pois ela serve para comer, para contar histórias, beijar, ajudar as pessoas falando palavras de carinho e conforto, e outras coisas, né? Oralmente foi feita uma atividade que consistia em responder a pergunta: “E

para você que órgão do corpo humano que você considera mais importante?" Porque no texto fala que a boca se considera mais importante, no conto... e daí eles responderam, alguns falaram que era o coração pois em ele não poderia viver, outros responderam que era o cérebro pois é o que comanda tudo, e outros concordaram que a boca era o mais importante mesmo... em grupos os estudantes realizaram um atividade que era apontar as coordenadas e que deveriam segui-las para fazer o caminho que o alimento percorre no corpo humano, que ali o que eu fiz ali (mostra a imagem nos slides) eu fiz no quadro, ficou bem simples, eu não coloquei todas as fichinhas penduradas, mas eu achei que já daria para ter uma ideia né? Eu também fui fazendo em grupinhos.... cada grupo dava as coordenadas ali ... foram feitos uns quatro grupos mais ou menos... para eles irem se ajudando... O resultado foi positivo porque por meio do jogo puderam fixar bem o conteúdo trabalhado, porque eles puderam ver onde que começa o processo de digestão e então eles fixaram bem essa parte, pois eles tinham que saber os órgãos certinhos. Então foi assim, na hora em que eu falei que iria ler um conto, eles estranharam e falaram "o que isto tem a ver com ciências?" E respondi "Calma, que vocês já irão saber... [risos]" Daí a gente vai puxando ... eu sempre misturo as coisas, por exemplo, quando eu estava trabalhando sobre esqueleto eu trouxe um poema sobre o esqueleto, a gente fez toda uma interpretação ali, a gente discutiu .... Eu gosto de fazer essa mistura, de trazer a literatura para as aulas de ciências, né? Embora eles estranhem, mas depois eles observam a ligação...então essa atividade seria das relações étnico-raciais...

A igualdade de gênero e empoderamento feminino foi realizada atividade na turma do quinto ano C, então o que aconteceu aqui... a professora regente estava faltando e eu aproveitei uma dessas aulas que fui substituir para trabalhar essa temática, porque eu ainda não estava nesse conteúdo que é a questão do sistema reprodutor, então eu trabalhei sobre a igualdade de gênero mesmo, assim... sobre a questão do papel da mulher e tal... então eu poderia trazer agora de novo no conteúdo, no sistema reprodutor para trabalhar essas diferenças e tal... até já comentei isso, mas é tão corrido assim que às vezes você não consegue fazer a ligação, sabe? Nossa está bem complicado, assim... e tem pouco tempo de aula, e você tem que vencer algumas coisas ainda porque estão te cobrando prova, né? Mas isto aqui eu achei que foi bem legal assim e deu para trabalhar pelo menos esta questão, mesmo que isolado assim ... isolado não, mas a parte do conteúdo que eu não estava ainda ... Primeiramente a turma foi dividida em oito grupos formados por quatro estudantes cada um... eu não vou ler... porque esse aqui eu lembro mais porque é mais atual .... então eles receberam tirinhas de papel com as profissões e eles fizeram esse quadro ali (apontou para os slides) foram nove. Então foram divididos em grupos, oito grupos eles receberam as tirinhas e tinham que ilustrar, e eu não falei nem homem e nem mulher, eu só coloquei "vocês ilustrem pessoas que são profissionais nessas áreas". E eles ficaram livres lá.... e ficaram desenhando e tal... e depois a gente fez a apresentação e os cartazes foram colocados na lousa. Eu coloquei todos eles no quadro para que todos pudessem ter uma visão... pena que não aparece nos slides... deveria ter trazido os cartazes, né? Porque ficaram muito legais os desenhos deles, sabe? E daí puderam comparar uns com os outros ali, né? E daí o que eu fiz, eu elaborei um tipo de tabela para ver o que cada grupo fez, e daí por exemplo o bombeiro, quem fez o bombeiro eu marquei ali, eram oito grupos, sete grupo colocou que o bombeiro era homem, mulher um só... médico foram sete homens, mulher uma só... astronauta sete homens, mulher uma só... Daí professor foram dois grupos que colocaram homens e seis mulheres... [risos de

todos], engenheiro todos homens, motorista de ônibus todos homens, policiais sete também homens e uma mulher, cozinheiro sete homens e uma mulher...

(Observação: a professora achou que este dado do cozinheiro foi estranho...mas uma professora do grupo colocou que esta questão do masterchef que normalmente são mais homens, então a própria mídia também influencia sobre a questão de profissões serem algumas relacionadas aos homens e outras de mulheres... Em relação a profissão de professor e porque na realidade onde estão inseridos, anos iniciais do ensino fundamental a maioria é mulher como professora)

E o advogado que foram sete homens e uma mulher... no total foram sessenta homens e doze mulheres... só professora que foi mais mulheres. E com base nessas respostas formou-se outra questão: “Será que é possível as mulheres realizarem as mesmas profissões que os homens?” E eles refletiram e a grande maioria respondeu que sim... por mais que eles tenham preenchido daquela forma eles falaram que sim [risos de todos]... é possível as mulheres desempenharem as mesmas funções dos homens, e um estudante concluiu a discussão com a seguinte frase “Todo mundo é livre para escolher o que quiser”. Então ele ...nem lembro qual foi o aluno, mas ele disse isso... e disse assim sabe convicto sobre o estava falando ... Então eu aproveitei esse momento para falar de mulheres que desempenham trabalhos importantes como a primeira astronauta que foi para o espaço a Valentina Tereshokova, em 1963, e daí sobre a Malala que lutou em relação ao direito das mulheres estudarem, então a gente foi comentando ali... e até mesmo daí eu comentei sobre as heroínas dos filmes né? Que aparecem a mulher maravilha .... e no meio da discussão um estudante fez um comentário que gerou uma polêmica que as meninas ficaram assim.. né? Ele falou que é o homem que tem que ganhar dinheiro mesmo, e que é obrigação dele sustentar a casa e que uma mulher não precisa trabalhar... Eu só sei que ... essa aula era antes do recreio... eles saíram para o recreio em cima do menino [risos de todos]. E ele voltou brabo do recreio, sabe? E falou: “Elas ficaram me enchendo o saco professora, sabe?” E daí eu retomei essa questão dizendo assim: “Gente, calma, não é bem assim... vamos respeitar né? Se é a opinião dele, é opinião dele, mas isso não quer dizer que todo mundo tem que pensar dessa forma ... porque não é dessa forma também né? Para completar essa atividade eu passei o filme de animação “Sonho impossível” ... Eu achei assim que eles não iriam entender ou que eles não iriam perceber qual era o objetivo daquele filme ... eu aproveitei tudo o que foi passado aqui... [risos]. E daí eles conseguiram identificar e falaram “Ah é a mulher que faz tudo, né? Por que eles não ajudam? “ Então eles entenderam que o marido não deve ajudar em casa e sim dividir as tarefas, afinal a casa e os filhos são do casal e não cabe a mulher dar conta de todos os afazeres sozinha. Muitas crianças relataram percebe que em casa o pai faz bastante coisa e outros disseram que o pai não faz nada do que poderia fazer... eles gostam de contar muito a vivência deles e eles relatam, e eles falam com a maior naturalidade, eles não sentem constrangidos de contar, sabe? Então falaram mesmo “ah minha mãe fica brigando com o meu pai para fazer as coisas e ele não faz nada, fica lá deitado !” E outros falaram “não meu pai ajuda bastante a mãe”, ainda usando o verbo ajudar... “e relatara ele faz bastante coisa em casa, e até faz almoço, enfim... Mas eles gostaram bastante do filminho sabe? Então eu coloquei só para fechar que trabalhar na escola nos tempos atuais sobre empoderamento feminino e igualdade de gênero é um desafio, mas que precisa ser falado para que entendam o real objetivo sobre esse assunto, que é a valorização

da mulher e seu empoderamento na vida e na sociedade. É necessário enfraquecer o preconceito, o machismo que estão ainda muito presentes na vida das pessoas. Então eu acho que... eu fiquei com medo.. até comentei na aula passada e de expor o trabalho... a pedagoga chegou para mim e disse “Ah exponha porque ficou muito legal, tal...” eu falei “mas o que eu vou falar sobre isso para ....” porque os pais entram na escola na hora de pegar as crianças, sabe? E eles iam passar por ali e eles iam ver trabalho e vou pôr igualdade de gênero e daí eles vão relacionar com identidade de gênero, com ideologia de gênero, e eu pensei: “não sei se isso ... como é que eu vou lidar com isso... a pedagoga ficou meio assim também... mas ela falou “Você deveria pôr!” Mas decidi não colocar... então eu fiquei meio assim, porque eu acho que ainda existe esse preconceito, existe ainda essa visão distorcida sobre esse tema né? Ainda mais hoje em dia que é falado de uma forma tão distorcida mesmo...

Até um tempo atrás eu não tinha essas coisas eu podia falar abertamente, hoje você tem que cuidar porque podem levar tudo para o outro caminho e a gente não sabe como isso irá chegar em casa e realmente a gente fica insegura. Eu hoje me cuido bem mais para falar as coisas do que um tempo atrás ... nunca imaginei com tanto tempo de carreira assim chegar no ponto de você sentir medo de falar certas coisas na sala de aula, porque não sabe o que vai acontecer... que interpretação vai ser dada e hoje até esta questão de gravar então tem tudo isso né? É complicado...

Aqui (mostrando o slide) eu fiz o bullying e ciências naturais, eu fiz um mapa conceitual... e coloquei tudo o que envolve esse conteúdo que é a puberdade a adolescência, as mudanças físicas, mudanças de ideias, fecundação, reprodução, e o bullying, que dá para incluir bem neste conteúdo como as outras professoras já falaram também... é um momento que eles estão numa fase que estão dando que estão mudando principalmente essa questão do físico, eu também vejo que os meninos na puberdade ficam preocupados com o bigodinho se está aparecendo... porque vão tirar sarro dele com bigode, né? Eu vejo que entre os adolescentes ocorre isso mesmo, as meninas que vão ficando arcadas por conta dos seios e tal... eu acho que tem tudo a ver com esse conteúdo e até para se falar sobre isso eles acabam ficando mais tranquilos para aceitar o que está acontecendo com eles. Eu trabalhei o tema bullying com o quinto ano B, porque eu escolhi esta turma, porque esta turma é bem difícil, porque eles são terríveis assim de se preocupar com o outro, de tirar sarrinho do outro, de ficar sabe... cutucando ali mesmo um ao outro, e incomodando. A professora já tinha feito isso, e eu pensei “eu vou trabalhar com essa turma para reforçar o que ela já tinha feito”. Como tinha entrado no conteúdo reprodutor eu já aproveitei... Eu fiz aquilo que a gente fez aqui ... eu entreguei a imagem do lobo para eles e eles me perguntaram: “Mas o lobo professora, o que é isso, professora? O que nós vamos fazer hoje?” E eu falei: “calma que vocês irão entender...” então eu distribui a figura do lobo e eles escreveram o que aquela figura representava para eles, o que eles estavam vendo ali... aqui tem algumas características então (mostrou os slides): olhos demoníacos, focinho longo, muito robusto, inteligente, astuto, alto, magro, mal, peludo, corajoso, ninguém colocou bonito, né? Esta proposta foi individual, um para cada um, daí após terminarem alguns estudantes leram para a turma o que escreveram e eu fui anotando na lousa o que apareceu... alto, feio, orelhudo, narigudo, peludo, e isso em relação as características físicas e as psicológicas... porque eu pedi as psicológicas também... feroz, corajoso, carnívoro, selvagem, mal, raivoso, inimigo, inteligente, predador, rápido, astuto... Daí esse é o livro que a gente leu (É o lobo). Então aqui nos slides

a reação dos alunos foi muito interessante em perceber a reação dos alunos durante a leitura, no começo ficaram espantados com a ideia de que as personagens iam desaparecendo porque achavam que o lobo havia devorado cada uma e ao mesmo tempo não estranharam pois era normal que aquilo estivesse acontecendo. Afinal era normal o comportamento do lobo tendo como base as histórias que conhecem... aos poucos foram percebendo que esta história não era como as outras. Ao terminar a leitura entenderam que o lobo na verdade era uma vítima e a partir dessa constatação eu iniciei as discussões com as seguintes questões: O que aconteceu com o lobo? E daí as respostas: Ah o lobo ficou triste, sozinho e no final um menino chamou ele para brincar... Perguntei: Por que ele foi ficando pequeno? O que isso representa? E responderam: porque ele estava se afastando das pessoas porque elas tinham medo dele e isso mostra o como ele se sentia sozinho, solitário e triste... Eles conseguiram perceber o livro... Perguntei: Qual é o sentimento do lobo? Respondera: sentimento de desprezo, as pessoas tinham medo dele, porque achavam que ele era mal, perverso e porque iria comer todas elas... Depois eu relacionei a história, os sentimentos do lobo com o tema bullying, pois o lobo dá a ideia do quanto a pessoa que é alvo do bullying sofre ao ser julgado pelas pessoas que não a conhece... Os estudantes fizeram também uma relação com o painel que está na sala de aula feito pela professora regente, justamente para tratar do tema bullying uma vez que este problema estava acontecendo entre eles...Eu coloquei aqui no slide o painel escrito: Todos tem suas diferenças e daí? Que graça teria se fossemos todos iguais? Você se aceita como é? Então aceite os outros também...Uso óculos e daí? Sou negro e daí? Sou alto demais e daí? Tenho muito cabelo e daí? Todas essas são características dos alunos da sala, sabe? Tenho pouco cabelo e daí? Não sei tudo e daí? Sou quietinho e daí? Sou baixinho e daí? Sou nerd e daí? Então tem tudo isso... são questões que apareceram lá... E daí a gente comentou sobre essas questões também... inclusive a professora regente já havia trabalhado... Eles conseguiram fazer essa relação , eles deram depoimento deles também, casos que eles já sofreram ou já viram outras fazerem o bulllying com os colegas... Esta história É o lobo proporcionou um momento de descontração acompanhada de reflexão sobre o comportamento de determinados alunos ... pelos comentários neste momento de discussão foi possível perceber que a leitura da história auxiliou também para que reflitam a respeito de como tratar os colegas. Que é importante se preocupar e cuidar com o que o outro sente, que é preciso respeitar o jeito de cada um em especial nessa fase da vida que todos estão passando que é a puberdade e adolescência, em que muitas mudanças ocorrem tanto físicas, como emocionais, e que por isso, muitas vezes, alguns tornam alvos de brincadeiras e deboches, ganhando apelidos que torna essa fase muito difícil deixando-os tristes, deprimidos e inseguros... e esses sentimento podem acarretar prejuízos para a vida toda. Então tentar se colocar no lugar do outro é muito importante e ajuda evitar o bullying... como falei muitos deram depoimento, e muitos sofriam e não falavam... e é o que acontece com frequência.... Não sabiam que o bullying é um crime, sabiam que não podiam, que era proibido e tal... mas que é um crime eles não sabiam... Então eu falei sobre a existência de uma Lei que caracterizam determinado comportamentos como bullying e quem os faz está cometendo um crime... e eles ficaram surpresos com esta informação. Para finalizar o trabalho eu passei o vídeo Que papo é esse? Muitos alunos comentaram que se identificaram com algumas daquelas situações... Foi possível relacionar o tema bullying com ciência de uma maneira leve e prazerosa porque principalmente o disparador para toda essa

reflexão foi a literatura. Os estudantes perceberam o motivo pelo qual a história foi lida para eles...

APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA JOSI

A professora iniciou a apresentação dela a partir entrevistas filmadas que ela realizou com as crianças da sua turma. A temática discutida nos vídeos foi sobre empoderamento feminino e igualdade de gênero.

Após a apresentação dos vídeos a professora iniciou falando do planejamento sobre a alimentação. Então sobre a alimentação, como as outras professoras falaram, foi meio entroncada a ideia no começo porque a gente não estava ainda aprimorando o nosso jeito de colocar né? E no final do ano teve um amadurecimento, mas eu creio que no próximo ano vai ser melhor ainda... eu acho que desde o começo do curso até agora evoluiu bastante...

No próximo ano saber como articular essas temáticas com os conteúdos...a partir dos slides e das aulas, há a possibilidade de dar uma lida e pensar em como articular...

Eu estava fazendo outro curso também, então eu aproveitei para fazer a amarelinha africana

Então a gente já estava falando sobre a alimentação nas aulas na época, e pensei então a gente só vai conseguir encaixar nisso, porque a gente não estava amadurecida com a ideia e por isso focamos na alimentação primeiro. Eu trouxe fotos de alimentação indígenas primeiro e depois a gente trabalhou também sobre a alimentação africana, e tem textos no livro que tratam dessas temáticas, e a gente foi discutido sobre alimentação. E daí eu trouxe outras atividades também que é sobre cruzadinha e jogos também envolvendo a alimentação. A gente focou mais na alimentação mesmo, porque não estava muito maduro na minha cabeça e, por causa, do outro curso também eu trouxe para a outra escola também as brincadeiras africanas também. Que foi bem legal, assim...

E daí o empoderamento que eu mostrei o vídeo para vocês e a gente começou assim como ela começou com desenho. Eu comecei com desenho mas eu pedi para desenhar uma pessoa, eu não foquei em profissão e daí eles desenharam homens e mulheres... e também sem querer eles desenharam profissões sem eu falar nada e um desenhou o policial e eu perguntei “É homem ou mulher?” e ele falou que era um homem, e ele falou “mas também professora essa profissão aqui é para homem! Como que mulher vai trabalhar nisso aqui?” Eles ficaram relatando e a gente ficou se questionando sobre as questões levantadas. Depois foram feitos os vídeos, as entrevistas com as crianças. Depois foram assistidos pelas crianças os vídeos que você colocou aqui no curso. Então tudo o que foi colocado aqui no curso eu coloquei para eles também... então foi tipo assim... como eu posso explicar para vocês... foi como se fosse um passo a passo... Esta temática durou umas quatro aulas... mais do que a alimentação, já deu uma melhorada assim sabe?

E depois a gente foi para o bullying que a gente viu aquele videozinho “Que papo é esse”, mas eu comecei com este vídeo e daí eu questionei: Acontece isso? E eles falaram: Acontece isso na escola professora, porque a gente já viu fulano...” E falei do crime... e eles também não sabiam que era crime... E pior eles também não sabiam que na internet também era crime, que poderia ser bullying, cyberbullying, né? E também não sabiam disso... e expliquei que como eles são menores os pais podem ser chamados para depor, para contar o que está acontecendo ... daí eu contei mais ou menos sua história sem falar que era você... E daí a gente falou sobre várias coisas, né? Daí eu contei da historinha, eu passei

aquele outro vídeo... e daí a gente discutiu os tipos de bullying também, e eles acabaram desenhando os tipos, foi bem produtivo... E depois eles escreveram a atividade sobre bullying, que tem uma menina que escreveu que eles falam que ela tem bigodinho de nescau, e eu perguntei para ela se ela havia falado para alguém sobre isso... e ela disse “não professora, não falei para ninguém isso” e eu falei “não mas você tem que falar, tem que expor. Como irão saber se você guardar para si, tem que resolver essa situação.” E perguntei quem era o menino ... e ela respondeu que era da escola e não da UEI e foi passado para a direção para falar com esse menino.

(Observação: Esta professora aplicou suas propostas na UEI, que é a um espaço de contraturno, no qual as crianças são misturadas, não é dividido por idades);

Lá na UEI (contraturno) o trabalho é mais com jogos e mais falar para eles se colocarem mesmo, é diferente da escola porque na escola exige que se tenha o registro e neste espaço é mais com jogos, com conto, com teatro...é por práticas que acontecem as propostas....

(Observação: Esta professora é responsável pela área ciências..., mas tem também a professora de Artes, professora de educação ambiental, etc. Esta professora planeja a partir do mesmo conteúdo, mas a forma de registrar é diferente, a ideia desse momento do contraturno é não usar papel para registro, usar outras estratégias, e outras formas de expressão, por isso que ela usou bastante vídeo, fala, teatro. A atividade da alimentação foi dada em outra escola e ela teve que adequar no espaço que ela estava para ela poder organizar e aplicar as propostas)

Ela fez teatros com as crianças sobre situação de casa, profissões e a crianças iram criança as cenas e a partir disso começavam as discussões...

APÊNDICE 8 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS

ENTREVISTA PROFESSORA BETI

Sobre trajetória de vida, sobre a educação básica

Você gostava da escola?

Sim gostava...

Por que você gostava da escola? Quais são suas recordações que faz você sentir que gostava da escola?

Na verdade, eu nunca parei para pensar sobre isso... [risos]. Gostava de estar em contato com outras crianças, a questão do aprender também, que eu sempre ouvia muito meu pai falando sobre a escola, a valorização da escola, eu sempre tive isso muito presente em casa, então isso sempre me motivou muito a querer estudar e gostar da escola.

E por que você acha que seus pais te davam esse incentivo e falavam sobre a importância da educação?

Eu acho que é porque eles não tiveram oportunidade de estudar e eles sempre viam assim a escola como algo que fosse me proporcionar um futuro melhor. Eles sempre pegavam o exemplo da minha tia em casa, que foi a única que estudou na família, que é a irmã da minha mãe, e ela conseguiu se formar em uma universidade, e ela conseguiu um emprego bom. Então eles sempre usavam, principalmente o meu pai, ela como exemplo, e a gente como um ídolo, um referencial bem forte da família, eu acho que isso é muito forte a questão deles incentivarem de querem que a gente .... eles viam na verdade o estudo como algo que iria trazer algo de bom para a gente, mudar a nossa vida.

Tem alguma recordação da escola que te marcou?

.... ruim ou bom?

Pode ser, tanto faz...

Assim... não me lembro de nenhum fato marcante, deve ter acontecido, mas não me lembro no momento...

Você não lembra nem de fatos negativos que tenha acontecido que tenham deixado marcas de alguma forma?

Na verdade, eu sempre fui muito quietinha, muito reservada, eu tinha medo até de falar algo na aula, porque eram professores mais rígidos... então não tinha muita essa liberdade de conversar na sala e nem de me expressar e eu já tinha um pouco essa questão da timidez ainda na época, e isso me fazia ficar bem quietinha no meu cantinho, sabe?

Você participou de outras atividades na escola, além de estar na sala de aula, por ex., teatro, que havia na escola, feira de ciências, etc.?

Não, não participava. Porque a escola não oferecia isso. Eu sempre gostei muito de dança, até teve uma vez que eu estava na sétima série, daí a escola trouxe para os alunos jazz na época, que era dança, mas era a parte, não era algo que a escola oferecia, eles contrataram... Daí eu fiz essa atividade lá, mas fora isso não tinha nada não, eu não participei de outras atividades que não fossem a sala de aula mesmo.

Você sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação na escola durante sua vida escolar?

Olha se eu sofri, não me marcou, não me afetou em relação a isso, porque eu sempre fui alta e magra, e eu sempre ouvi um comentário ou outro, mas isso nunca vi como algo que me incomodasse.

Alguém da sua família já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação que você tenha recordação?

Essa minha tia mesmo. Ela sofreu muito devido ser muito magra e receber apelidos, uma outra prima minha também... ela também era muito magrinha, chamavam ela de Olivia Palito, Pantera Cor-de-rosa, elas cresceram com isso muito forte.

E você percebe se isso afetou a vida delas de alguma forma?

Eu não sei, eu acho que hoje elas morrem de medo de perder peso, quando elas perdem peso elas já ficam desesperadas, porque isso era tão forte nelas e elas se deixaram abater por isso mesmo.

E você em outros contextos fora da escola você sofreu preconceito?

Que eu me lembre não...

Na sua família você considera alguém preconceituosa?

Ah meu pai [risos], era bastante preconceituoso.

Com relação a que?

Com relação a negros mesmo, ele sempre vinha com aquelas piadinhas "*ah ele é negro, mas é legal*", sabe? Até minha mãe hoje em dia, por mais que a gente converse em casa tal, é difícil desconstruir essa ideia na cabeça dos mais velhos, dos mais antigos...se controlam, mas ainda eu escuto dentro de casa... Meu pais fazia muita brincadeira com catarina, e qualquer um ele chamava "*o seu catarina"*... sabe? E com relação aos negros também. E até hoje eu vejo por parte da minha mãe um comentário, por parte de tias também..

O que fez você perceber que isso que seu pai fazia ou sua mãe faz é preconceituoso? Para você o que o seu contexto modificou em você para perceber que aquilo que eles falavam ou faziam era algo preconceituoso?

Na verdade, foi começar a ter outro olhar sobre as coisas, porque até uma certa idade você acha tudo normal, né? Você acha que não tem maldade nenhuma de repente você começa a estudar mesmo né? A ler e você começa a se questionar *,"epa! não é bem por aí*". As pessoas falam "*ah porque antigamente não tinha problema".* E daí você começa analisar hoje que "*problema sempre teve*" e eram as pessoas que não se davam conta do que elas estavam falando, entendeu? Então é realmente você se informar, você estudar, você parar para refletir naquelas frases que as pessoas falavam e falam até hoje. Então eu cuido muito com o meu filho também, que às vezes ele vem "*ah meu amigo falou tal piada sobre negro, sobre mulheres*", sabe? E eu falo mas espera aí nem de "*brincadeira eu quero ouvir você falando isso", "ah! mãe, mas é só uma brincadeira*", não é brincadeira eu falo para ele, pense bem, você acha que é brincadeira, as pessoas não tem que aguentar isso, e não é uma brincadeira, imagine para quem ouve isso, então eu tento sempre orientar ele com relação a isso...

<u>Trajetória acadêmica</u>

Como foi sua trajetória acadêmica? Qual é a sua formação?

Na verdade, eu sempre fui boa aluna, sempre tive notas ótimas, excelentes. A disciplina que sempre gostei foi língua portuguesa, a outras matérias não gosto e ... até hoje a minha paixão é língua portuguesa. Tanto é que minha formação é em língua, sou formada em Letras/Português pela UFPR. Sempre tive notas boas assim, na Federal até estranhei um pouco a metodologia porque realmente é muita leitura,

você tem que ir atrás das coisas, então eu era muito jovem né, até vc se adaptar com isso...

Quantos anos você iniciou a faculdade?

Com 21 anos e nem sabia direito o que queria na verdade. Na verdade, eu não queria ser professora, sabe? Não sei o que eu queria ser, mas não era professora. Daí fui fazer o magistério no ensino médio, porque me falavam assim *"para mulher é mais interessante ser professora e tal"*. Porque na verdade eu queria ir para o CEFET, eu tinha a ideia de fazer desenho industrial, daí acabei mudando de ideia, porque meu pai falou "*ah mas o curso é a noite, como é que você vai sair de casa à noite?"*, aquela coisa de não poder sair sozinha a noite de casa para estudar "*ah então tá bom então vou fazer magistério que era pertinho do casa*" [risos] e acabei ficando...

E você fez o magistério e já começou a trabalhar na área?

Sim já...Terminei o magistério em um ano e no outro ano já iniciei numa escola do estado com CLT

E isso te motivou para fazer o curso superior em letras?

Na verdade, eu fiz o curso porque eu gostava mesmo de Letras ...não sabia ainda o que eu iria fazer da vida, não tinha isso muito claro, né? Mas quando eu ingressei na carreira do magistério, a dar aula e tal eu fui aos pouquinhos tomando gosto, né? E eu fiquei cinco anos na prefeitura trabalhando do primeiro ao quinto e pedi um afastamento porque me mudei daqui de Curitiba, me casei e fui para São Paulo e fiquei um ano em SP, trabalhei como revisora de texto ... já estava formada... como revisora de texto na Editora Abril e quando eu voltei assumi de novo a minha função, só que daí eu comecei a trabalhar como professora do sexto ao nono. Daí eu falei "*é isso que eu quero*". Do sexto ao nono eu me achei, sabe?

Por que você se achou?

Por que eu prefiro trabalhar com adolescente do que com as crianças. Eu me dou... nossa! Muito melhor com eles do que com os pequenos, sabe? Eu acho que é outra conversa. Não sei... o relacionamento muda com eles...Daí eu comecei a gostar mesmo do magistério

Quais foram as disciplinas que você teve na formação inicial que contribuíram para a docência? Você lembra dessas disciplinas?

Eu acho que psicologia ajudou bastante, as metodologias de ensino também, e o estudo da Língua Portuguesa, as literaturas que foram maravilhosas, acho que contribuíram bastante

Durante sua formação acadêmica em que atividades você se envolveu, pesquisa, extensão, movimento estudantil, etc.?

Não. Era mais a sala de aula mesmo, até porque eu já estava trabalhando, quase não tinha tempo. Tinha uma ou outra atividade que acontecia lá na Reitoria sim que eu participava sim

Você trabalhou durante sua formação como professora? Ou em outras áreas também?

Só como professora

Qual a sua principal aprendizagem da sua formação acadêmica?

Eu acho que ... na formação acadêmica? Eu acho que foi a questão de trabalhar com a Língua Portuguesa mesmo, com os conteúdos, principalmente a parte teórica que você começa a estudar com profundidade a Língua Portuguesa, a formação dela a evolução da língua, o porquê das coisas serem escritas hoje... Então a gente aprendia muito isso e vai tendo conhecimento disso...eu acho bem interessante essa parte ...

Para você qual foi a principal lacuna que que foi deixada na formação inicial?

Eu acho que eu deveria ter participado mais dos grupos de estudo, pesquisa... se fosse hoje eu iria tentar me encaixar nesse lado de estudo...

Na sua formação inicial teve discussões sobre Direitos Humanos e Cidadania?

Olha que eu me lembre não ...

Quanto tempo você tem de docência?

Uns 28 anos mais ou menos

Quanto tempo você atua no ensino de Ciências Naturais?

Uns seis anos

Atualmente você atua em outros níveis e modalidade de ensino?

Trabalho tanto no fundamental I como no II

A sua família apoiou você em relação à docência?

Apoiou, tanto que foi sugestão deles [risos] para eu ingressar no magistério.

Você lembra como foi seu início de carreira docente?

Ah... foi meio estranho porque eu entrei no Estado primeiramente com CLT na época e eu entrei e fui para uma escola que estava em greve. Então eu assumi uma turminha de primeiro ano que já tinha começado e daí a professora tinha entrado em greve, foi uma greve muito extensa, sabe? Começou mais ou menos em abril e foi até agosto, foi muito extensa ... eu não lembro direito o período porque faz muito tempo... Só sei que eu acabei alfabetizando as crianças dessa turma, a professora retornou elas já estavam lendo e escrevendo bem bonitinho. E era bem complicado essa época, porque o Estado contratava os professores e demorava três meses para fazer o pagamento, a gente ficava três meses sem salário, e depois vinha todo o dinheiro junto e quando chegava o final do ano o contrato era encerrado e daí no outro ano eles contratavam de novo e mais três meses sem receber... Então eu fui cansando disso e por isso que eu fiz o concurso da prefeitura e larguei o Estado.

Na prefeitura de Curitiba você está desde 1991?

Desde 91. Comecei no Estado em 89-90

E qual é a sua principal motivação hoje para você permanecer na carreira docente?

Se for ver motivação nenhuma [risos]. É verdade mesmo, a gente anda muito desmotivado por conta de .... o que pega mais e a desvalorização do magistério hoje, que a gente vê nossos direitos indo cada vez mais para o ralo, eu acho que isso desmotiva. Então eu vejo hoje que eu me sinto cansada, não tenho mais ânimo para ficar inventando coisa diferente, sabe? É não sei se é porque conta do tempo já ou por conta de todo esse contexto que está aí, né? ..

<u>Direitos humanos e Cidadania</u>

Para você qual é a função social da escola?

Eu acho que ela tem várias funções. Primeiro eu acho que é passar o conhecimento acadêmico para o aluno, eu acho isso muito importante e eu acho que ela tem que estar preocupada com a formação humana. Que eu acredito que isso deixa muito a desejar ainda, nas escolas que eu passei e estou hoje, no caso. Eu acho que não existe essa preocupação, se tem , tem muito pouco e deveria ser muito mais. E eu acho que hoje as pessoas pedem mais isso. Eu acho que a escola não é só transmissão de conhecimento é a formação humana também.

E o que você entende por formação humana?

Eu acho que é a relação com o outro mesmo, sabe? Essa preocupação com o outro. Vejo situação aqui que eu as vezes fico impotente de tentar resolver porque

a gente não tem apoio sabe? Então eu acho que o aluno deveria ser tratado de forma diferente, eu vejo muitas vezes as pessoas gritando com eles, é ...não quer nem saber o que está acontecendo, é muito punitiva ainda. É só questão de ameaça e punição... ameaça e punição...E eu acho que não é por aí ...

O que você acha que falta para que evite isso?

Eu acho que falta formação para os professores... eu acho... em todos os sentidos sabe? Todos, tanto acadêmico quanto humano, tudo para os professores, eu vejo que isso está faltando... eu vejo professores assim sabe? Xingam aluno, não na frente, mas entre os professores mesmo sabe? Comentários do jeito que falam com relação a eles. Eu acho isso assim... um absurdo porque são alunos que estão em nossas mãos...

E o que você entende por igualdade e por diferença?

Eu acho que igualdade é você receber o mesmo tratamento né? Dentro de suas diferenças sabe? Cada um é diferente do outro, mas eu acho que todos devem ter as mesmas oportunidades, ser tratado de forma igual. Tem que respeitar a diferença de cada um, mas oportunizar para todos...

Você acredita que a escolar pode contribuir para que o estudante desenvolva valores sociais e humanos? Se sim, como?

Com certeza, eu acho com projetos ... dá para fazer mil e uma coisas com os alunos sabe? Como a gente fez o ano passado eu e a professora do quinto ano, que eu tinha turma o ano passado eu era regente, e a gente através da literatura ... eu acho que a arte é muito importante nesse sentido, sabe? E a gente como professoras de Língua, tanto eu quanto a outra professora somos professoras de língua, então a gente puxa muita esta questão da literatura e a partir daí dá para você explorar um monte de coisas e trabalhar com estas questões, sabe? De valores humanos, de formação humana com eles. Eu acho que tem jeito de fazer isso ...

Além dos projetos tem outra forma?

Eu acho que conversa com os alunos, o diálogo, deixar eles se expressarem, ouvir os alunos, porque tem professor que entra na sala e enche o quadro e eles não podem abrir a boca. Então oportunizar momentos em que eles possam falar, rodas de conversa, eu acho isso muito importante. Você consegue ir além do que você está vendo em sua frente, eles se abrem mesmo, eles querem ter a oportunidade para poderem falar. Eu acho que só assim você consegue direcionar o trabalho, vê o que realmente está faltando, então eu acho que é por aí sabe?

O que você compreende por uma educação em direitos humanos e cidadania?

O que eu compreendo ...eu acho que é trabalhar com todas essas questões mesmo né... de mostra para o aluno que ele é importante para a sociedade, que ele tem que ter as mesmas oportunidades e os mesmo direitos de todos, sabe? Eu acho isso muito difícil desenvolver isso no aluno essa conscientização. Que nem eu fico fazendo uma comparação com o meu filho que é de escola particular que a formação que ele recebe, principalmente nesta questão humana... Então fico pensando assim "como eu queria poder fazer com eles o que o meu filho recebe lá". Como seria diferente a vida deles, sabe? Se eles tivessem consciência da importância da escola. Eu acho que a escola como um todo deveria fazer um trabalho sobre isso para mostrar do porquê deles estarem aqui

Você já leu as diretrizes curriculares nacionais para a educação em direitos humanos?

Não

Você já realizou cursos de formação continuada pela prefeitura de Curitiba relacionado à direitos humanos e cidadania?

Não, nunca

Para você é possível realizar a articulação do Ensino de Ciências Naturais com Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como você faria isso?

Eu acho que é possível sim, porque o conteúdo de ciências ele permite. Na verdade, se a gente for ver a gente consegue integrar todos os conteúdos de todas as áreas. Mas, de ciências permite sim vários momentos com relação a ... a gente trabalha o corpo humano no quinto ano então... eu estava trabalhado a questão da alimentação entra ali a questão do africanos, né? Então eu trabalhando com eles já puxei um pouco a questão da história, né? Como era a vida dos africanos. Que condições eles vieram para o Brasil? Porque existe toda essa preocupação com cotas, né? Então você vai puxando essas coisas e eles ficam até curiosos mesmo para saber, porque de repente eles não tem noção disso..

Você acredita que eles compreendem isso, ou seja, essas relações que você faz?

Não sei até que ponto, né? Mas eu tento explicar até de uma maneira simplificada para que eles consigam entender. Até mesmo quando for entrar na questão da parte do sistema reprodutor também que é um assunto bem importante que eu acho e que dá para puxar muitas coisas ali voltadas para o cuidado com o corpo, esta questão da valorização do corpo... Ah... desse cuidado que tem que ter e de saber dizer o que é certo e o que errado, até que ponto a outra pessoa pode tocar em você, se é com sua permissão ou não, né? Trabalhar toda essa questão também em relação à homossexualidade que também dá para falar. Porque hoje em dia do jeito que eles ouvem por aí de uma forma distorcida, que não é bem assim da forma que eles escutam. Não se aprofundar muito, porque eles ainda são pequenos, mas uma coisa que eu acho bem interessante você responder as perguntas deles de forma sincera como são mesmo. Eu não costumo enrolar se eles perguntam eu vou e falo como é. E também não jogo, tipo “pergunte para tua família em casa”. Eu falo de um jeito que não vá comprometer, né? Mas, que ele fique sabendo o que realmente o que é.

Pensando nos conteúdos que você desenvolve de Ciências Naturais além dessas temáticas que você pontuou que é o corpo humano, alimentação, que outras temáticas podem ser desenvolvidas fazendo essa relação?

No quinto ano mesmo?

Pode ser porque acredito que é mais fácil para você.

Não vou lembrar agora dos outros conteúdos

Você já leu o PPP da escola?

Eu já li a gente já construiu ele também, já fizemos estudo com relação a isso...

Você lembra se no PPP tem algo sobre Direitos Humanos e cidadania?

Não me lembro disso...

Você já leu o documento “Currículo do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano”, volume IV do município de Curitiba de 2016 a parte que se refere ao componente curricular Ciências Naturais? Qual é a sua opinião sobre esse documento?

Não

Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?

O que aconteceu em dois momentos foi que professoras.... era sempre escolhida uma para participar da Comissão dos Direitos Humanos e depois elas repassavam para gente ... mas que eu me lembro forma apenas dois momentos que aconteceram isso aqui na escola. Eu acho que aconteceram em sábados pedagógicos...

Você sabe quem são os representantes da Comissão dos Direitos Humanos da escola em que atua?

Hoje eu não sei quem são. Não se falou esse ano dessa comissão

Quais estratégias você utiliza para enfrentar o preconceito e a discriminação na sala de aula?

Na sala de aula de aula eu sempre procuro conversar... esse ano a gente conversa muito com os alunos, o outro ano também...é puxando eles para refletir, ou a gente faz um grande grupo, conversa com os alunos individualmente, também quando a situação é muito grave. É mais com conversa com eles mesmo...

Quais os motivos que te levaram a se inscrever no Curso de Direitos Humanos e o Ensino de Ciências ofertado pela UFPR?

Na verdade, esse curso me motivou pelo seguinte: primeiro porque é um tema que eu quero saber do que se trata, para eu poder ter argumentos sabe, porque eu vejo muitas pessoas falando coisas que eu não concordo. Então eu falei “eu quero saber exatamente o que é isso” para eu pode argumentar com elas. E mais para a minha formação pessoal mesmo. Claro eu fui porque eu trabalho com Ciência e tal, com certeza vou usar nas aulas. Mas, foi mais por motivo pessoal mesmo. Justamente por ser da Federal mesmo, porque se fosse da prefeitura eu não iria.

O que os professores falam sobre Direitos Humanos?

ENTREVISTA PROFESSORA JOSI

Trajetória de Vida e Escolarização Básica:

Você gostava da escola? Quais suas recordações de sua escolarização? Quais os aspectos negativos que você poderia pontuar sobre sua vida escolar?

Eu acredito que eu sempre gostei da escola, vivia sempre estudando. Eu que acordava cedo e me organizava, já meu irmão era bem diferente [risos]. Mas eu sempre fui de acordar eu mesma e me arrumava para ir para a aula. Nunca tive problema de não ir para a aula. Mas esses dias eu estava falando que eu tenho recordações até do quarto ano, eu lembro assim nítido algumas coisas, sabe? No quarto ano foi bem a morte do Cazuza e daí marcou muito, porque o oitavo ano fez uma apresentação na escola e isso ficou marcado em mim, desde então... E depois teve outras situações mais engraçadas de eu comprar lápis de tabuada e ficar olhando na prova e a professora pegar, coisa bem criança assim, e daí depois eu acabei me formando em matemática ... aspecto negativo que você perguntou, também eu acho que foi de uma professora minha no terceiro ano se eu não me engano, o terceiro C, uma professora que dava matemática, olha a Matemática de novo! E ela era assim, se você não soubesse fazer, se errasse muito, ela brigava, você ficava sem recreio na sala. E eu não era uma criança assim que fazia bagunça, eu era uma criança que, às vezes, não entendia, mas a professora não tinha paciência então, às vezes, eu ficava no recreio, mas eu fiquei com tanta raiva daquilo

e esse foi o ano que menos gostei de ficar na escola. Daí no quarto ano que eu tinha a professora Elizabeth de Português, e tinha uma aluna que lia super bem e eu ficava só observando a menina para ler igual ela, daí eu ficava treinando em casa, sabe? Porque lá eram só meninas que estudavam e daí a gente ficava treinando com as freiras.

Na escola eram só meninas que frequentavam a escola?

Sim, que estudavam na Escola São José que era próximo da Rui Barbosa. E antigamente era só meninas. Daí quando meu irmão começou a estudar, daí começou a entrar menino e quando eu fiz magistério lá também, só era menina. Então eu sempre estudei só com menina. Quando eu fui fazer faculdade é que misturou, mas do mesmo jeito, eu comecei com 70 alunos na faculdade, mas terminou com 6, e seis meninas. Eram mais homens na faculdade, mas só continuaram as meninas, que tudo mundo foi desistindo ...

Você participava de atividades na escola além da sala de aula como esporte, feira de ciências,...?

A gente sempre ensaiava teatro, dança quando tinha para ensaiar, a gente ensaiava também. Lá tinha um salão nobre, igual aqui, e a gente se encontrava a tarde e ficava ensaiando o teatro ou dança. E na escola que eu frequentava também tinha aula de música então era um pouco diferente. Eram aula que a escola oferecia, não precisa pagar a mais.

Você já sofreu algum tipo de preconceito e discriminação na escola? Conte-me essa situação.

Eu acho que quando comecei a usar óculos, que as crianças começam a falar “ah quatro olhos”, sabe? Esse tipo de coisa? Depois vieram as lentes de contato, e desde os 13 anos eu uso lente de contato, já me acostumei, ninguém sabe que eu uso óculos. Meus óculos eram fundos de garra antigamente, e a tecnologia veio avançando e até os óculos hoje é bem fininho, mas antigamente não era.

Você já sofreu algum tipo de preconceito e discriminação em outros contextos sociais? Conte-me essa situação.

Eu acho que só depois, mas para a vida adulta, na outra área que eu sigo que tem referência a sexualidade porque as pessoas têm muito tabu e receio. Elas confundem muito você falar sobre a área e até você ser prostituta ou algo assim...porque as pessoas confundem muito.

Que tipo de preconceito você já teve em relação a isso?

Vou dar aula de pomporismo, vamos supor, e daí chegou lá uma pessoa que alugava o espaço e pensavam que iam “meninas da vida” mesmo, nada a ver, entende? Julgava os outros sem conhecer ...

Alguém de sua família já sofreu algum tipo de preconceito e discriminação? Se sim, por quê? Conte-me essa situação.

Não, eu assim sofria mais com o meu pai, porque ele era militar, então tudo era rígido, mas as meninas para ela era assim “ah você pode ganhar tanto porque é só para você o dinheiro”. Então tinha aquela mentalidade que o homem pagava tudo

e mulher tinha aquele dinheirinho pouco, porque era só para só as bobagens, entendeu?

Na sua família (pai, mãe, irmãos) tem alguém que você considera preconceituoso? Explique sua resposta.

Eu acho que todos os homens são assim, como os tios, parente em geral. Há preconceito em relação aos negros também. Porque assim, na minha família na parte do meu pai tem bastante alemães, eles têm um certo preconceito, parece que não tem mas tem...Sabe quando você observa na fala? Tanto que quando eu era bem pequena, devia ter uns cinco anos, eu nunca tinha visto negro, tanto que na minha escola não tinha negros, nunca estudei com negros, e daí quando vinha uma menina que era minha vizinha brincar comigo, ela era negra, e eu falava para ela vai tomar banho porque você está suja, e daí ela ia e voltava, eu falava "mas você não tomou banho". Só que eu não sabia porque eu achava que tudo mundo era branco. Daí minha vó me pegou, apesar da minha vó ser bem alemã, daí ela falou bem assim "o que é isso! Não faça assim com a menina!" [risos] Depois ela explicou para mim o que é que era. Para mim tudo era branco e daí que foram me explicando

Como que você começou a perceber que esses comentários, por exemplo de seu pai, ou essas questões relacionadas a questão do negro elas são chamadas de preconceituosas?

Por causa dessas piadinhas, sabe? Como por exemplo "ah tinha que ser negro".

E como você começou a mudar o seu olhar sobre essas situações preconceituosas?

Além de eu trabalhar com a sexualidade que a gente vê que é muito rebatido, daí você começa a pensar no outro também, no que ele está sentindo. E não é só isso, daí você começa a estudar, a ver outras coisas, outras fontes, começa a ter amigos que são de outras raças, e você começa a se policiar e começa a pensar...

Trajetória Acadêmica:

Como foi sua trajetória acadêmica? Você teve boas notas ou teve alguma dificuldade? Quais as disciplinas que você mais gostava?

No começo eu não gostavam muito de matemática, mas depois eu quis fazer matemática para provar que eu também podia, como se fosse uma prova, entendeu? Tipo "eu também posso" [riso]. Eu tive convulsão no segundo ano, tive uns problemas, tive que tomar remédio por dez anos, fazer psicologia para conseguir mais essa parte de exatas... e depois no ensino médio eu comecei a ajudar as colegas nesta parte de matemática, física...não sei acho que deu um start, não sei o que aconteceu, eu não sei [risos]. Daí no primeiro ano de faculdade eu tive câncer, daí tive que fazer quimeoterapia e radioterapia e também não poderia ir todos os dias para a escola, e daí quando eu fazia a quimioterapia os meus amigos levavam as coisas lá em casa me ajudavam e eu ia fazendo...não reprovei de ano e fiz tudo certinho...e continuei estudando. O primeiro ano foi mais difícil, mas depois foi...A gente começou com 70 e ficou 6 para o final, no quarto ano ficaram seis alunos, destes seis alunos três eles escolheram para fazer mestrado em Engenharia, daí eu fiz mestrado em Engenharia também, por isso eu fiz o mestrado.

Quais as disciplinas de sua formação que você considera que o preparou para a docência?

Tinha as metodologias, e tinha um lugar especifica da PUC que a gente ia, que tinha pedaços de madeira, que a gente podia cortar, serrar, essas coisas, para fazer objetos matemáticos esse tipo de coisa...

Durante sua formação em quais atividades você se envolveu (pesquisa, extensão, movimento estudantil,...)?

Não porque eu já estava dando aula o dia inteiro. Como eu fiz magistério e daí eu já trabalhava com os pequenos...Depois que me formei eu dei aula do sexto ao nono ano, no ensino médio,

Qual a principal aprendizagem de sua formação?

Eu acho assim, a faculdade dá um embasamento mas muito ralo, eu acho que de qualquer disciplina. Quando você põe a mão na massa mesmo que você vai entender o porquê que você estudou aquilo. Daí você vai começar a juntar os elos, porque eu acho que é tudo muito solto na faculdade. Quando você sai dela e que você começa a entender porque foi visto tal coisa, que liga com tal coisa, você está me entendendo? Você liga as disciplinas...Porque eu acho que a gente quando está na faculdade, a gente é novo, a gente é imaturo para algumas coisas, a gente só vai ver isso no final, ou quando a gente já está trabalhando...a gente fala “ah era para isso”, “se eu soubesse isso antes tinha agregado mais ”

Qual a principal lacuna de sua formação?

No caso Libras, que falta para todos os professores e o como trabalhar com a inclusão, porque para nós é muito difícil, a gente não foi preparado para isso. A gente aceita o aluno, mas dependendo do caso, a gente acaba até excluindo, entendeu? Porque a gente precisa dar conta de uma turma e esse aluna fica a parte dependendo do momento que você está ensinando...Você não vai deixar uma turma inteira para ficar com um aluno concentrado, né? Eu acredito que deveriam ter políticas públicas diferentes para determinados tipos de alunos pra que eles tivessem outras salas e viessem conviver com as crianças dependendo do grau, né? Do que tem...Ou dessem uma especialização para todos como resolver isso, porque é bem complicado, não vou dizer que é fácil...

Você teve na formação inicial discussões sobre Direitos Humanos e Cidadania?

Eu acho que isso só foi no oitavo ano na disciplina de OSPB e no primeiro e segundo ano do magistério em História da educação falou-se um pouco...na matemática tinha um disciplina de didática, algo assim, mas eram muito pincelado...

<u>Dados Profissionais:</u>

Qual a sua formação acadêmica?

Licenciatura em matemática

Quanto tempo de docência tem?

Faz muito tempo, desde dos 15 anos atuo na docência... eu já tenho quase quarenta [risos]

Quanto tempo você atua lecionando Ciências Naturais?

Desde que entrei na prefeitura, uns doze anos atrás, eu vou para a ciência, porque eu gosto e sempre tive sorte de me quererem na disciplina de ciências. Porque eu particularmente não gosto de ser a regente. Gosto de ensinar matérias

que eu conheça vários alunos, saia da sala e vá em todas as turmas, não fique só em uma sala. Não sou aquela que gosto de ficar olhando para a mesma cara todo dia eu gosto de girar

Qual a sua experiência profissional anterior à docência?

Sim já trabalhei, eu já vendi roupas de neném na feira do Largo da Ordem, já dancei com um grupo de fiquei dançando por aí, daí tem meus cursos online também que é da parte da sexualidade, que não tem nada a ver com a escola... essas áreas que eu trabalho diferente...

Atualmente você atua como docente em outros níveis e modalidade da Educação básica ou no Ensino Superior?

Esse ano sim... mas nos outros anos já teve todas as idades e EJA também já dei aula

Por que você decidiu seguir a carreira docente?

Por que eu decidi? É que eu gosto de explicar, de ensinar

Sua família apoiou sua escolha de seguir a carreira docente?

Não porque foi assim...chegou no ensino médio eu troquei de escola no Dom Bosco, mas eu não me adaptei porque lá eram muitos alunos na sala, o professor chegava dava a aula dele, se quiser prestar atenção presta, se não quiser não presta, aquela bagunça na sala e você não entendia nada e eu falei “não é para mim isso”. Daí eu voltei para aquela escola de freira e lá só tinham quinze alunas, então era muito mais fácil o professor tinha contanto, sabia seu nome e lá não, o professor nem sabia quem era eu no meio de 60, 70 alunos...eu era um número ali...daí isso não era para mim e falei “quer saber vou fazer magistério, porque primeiro vou ter uma profissão, primeira coisa, e segundo vou terminar o ensino médio, depois eu vejo o que faço na faculdade...foi indo nesse caminho...

A sua família apoiou na sua decisão de ser docente?

Meu pai sim, né? Porque ele pensava mulher – professora [risos], você sabe né, para eles mulher fica em casa, cuida de casa, este tipo de coisa [risos] e sempre fui meio sozinha, não fico tipo escutando o que o outro está dizendo [risos]

Você lembra-se de como foi o início da carreira docente? Em qual escola e turma você iniciou sua carreira? Quais suas recordações do início de carreira?

A primeira vez... o primeiro colégio que dei aula era bem rígido o diretor passava em todas as salas para ver se as crianças estavam quietas, ele pegava o mapa e as crianças tinham que saber todos os países.

A escola era particular?

Sim, e uma das professoras de lá era uma das professoras minha da escola de freira, fui revê-la lá, era minha professora de canto lá e era professora de canto das crianças também nesta escola. Na entrada tinha o hino e cada dia era um hino diferente, era hino do soldado, hino da bandeira, fora o hino todo dia tinha a tabuada, tabuada cantada, todo dia, todo dia ....e essas crianças que são dessa escola o sonho do diretor era que elas passem na escola da polícia, colégio assim, quando chegasse no quinto ano. Não eram turmas que “ferviam” eram bem quietinhas, não foi nada chocante, foi tranquilo.

E quando você foi para a escola pública?

Eu me debato muito com a questão dos recursos da escola pública. Na propaganda falam que tem impressora a laser, tem isso e aquilo e você chega não é tudo isso...é fora da realidade, não tem recurso mesmo...e daí eu acho injusto professor que já não ganha tão bem tirar do próprio bolso. Daí o que eu faço, faço

materiais com o que tem para ajudar... por isso eu falo ”vai fazer propaganda me dá o recurso que eu faço” [risos]

Qual sua principal motivação para permanecer na carreira docente?

Quem sabe esperança que mude para melhor algum dia

O que você acha que poderia mudar para ficar melhor?

Primeiramente o recurso, questão de gestão mesmo, desde já de cima e descendo. Porque eu acho quem está lá em cima deveria descer um pouco para saber tudo o que acontece aqui nos bastidores para daí mandar e mudar alguma coisa para mudar aqui na escola. Às vezes eu mando o fulano fazer, mas eu nunca fui da escola pública, não sei como funciona, entendeu?

<u>Sobre Direitos Humanos e cidadania:</u>

Para você qual é a função social da escola?

A escola eu acho que agregar no ser humano, no aluno, valores. Por exemplo, ver alguém agredido uma pessoa tem que conversar e falar “não é assim; por que você está fazendo isso?” Igual isso vem de família, isso é cultural, né? Um nasce num berço de ouro outro nasce na favela, outro nasce aqui ... então aquilo vai moldando a pessoa e ela é aquilo... e se você não fizer nada para aquele ser humano você também está sendo conivente e você está vendo, você tem que alertá-la sobre o que está acontecendo e abrir o olho dela. Eu sempre falo para os alunos “abra a mente de vocês”.

O que você entende por igualdade e diferença?

Igualdade é complicado né? Às vezes o que é igual para mim, não é igual para você! Nem a diferença, os dois são bem complicados assim...Igualdade eu acho.. igual quando a gente vê aquela imagem dos bonequinhos assistindo o futebol no estádio se eu der o mesmo recurso para eles não irão enxergar o outro lado, mas se eu ver “oh ele precisa de mais do que o outro ... na realidade essa questão da igualdade e diferença e ver o que o outro necessite e precisa para deixar igual ou diferente

Você acredita que a escola pode contribuir para que o estudante desenvolva valores sociais e humanos? Se sim, explique-me sua resposta.

Eu acredito em práticas que elas mesmas vão usar tanto em ciências, quanto português eu acho que em todas as disciplinas as professoras podem usar isso....

Como que você acredita que é possível trabalhar valores sociais e humanos na escola/

Até mesmo através de um texto em português, estou lá lendo um texto... sei lá ... sobre os negros, sobre a cultura africana e daí eles vão ficar questionando e você vai mostrando para eles... então através de um texto, parte de um texto e vai falando e depois passa um filme e vai passando para o aluno internalize todas essas questões...

Além das questões de conteúdo que você possa fazer essa relação com valores sociais e humanos, há outras estratégias na escola para que possam ser trabalhados valores sociais e humanos?

Sim, até mesmo brincadeiras na hora do recreio, dividir em equipes, fazer algumas brincadeiras com os monitores né?

O que você compreende por Educação em Direitos Humanos e Cidadania?

Como eu falei para você... eu acho que é abrir a mente para o outro. Porque não é que é direitos humanos que eu estou falando só sobre questão de raça, essas

coisas, não! É o outro.. eu posso ser da mesma raça que você mas às vezes eu não estou te dando atenção, não estou escutando você ou brigo só com você, entendeu? O direito de ir e vir e com todo o respeito, que é a primeira palavra que eu acho que deve aparecer para que a gente tenha uma igualdade como um todo.

O que você entende por dignidade humana?

Dignidade humana é complicado, né? Porque hoje em dia a gente vê muitas pessoas que não tem nem o básico que eu acredito que é o fundamento para se ter uma vida digna ... começa aí. Como ter essa vida digna que é a educação, alimentação ... porque tudo tem relação, pois se eu não me alimento bem eu vou conseguir estudar? Então tem todos esses fatores...como que eu vou ter uma dignidade humana seu eu não tenho essa base bem formada, eu acho que isso depende também do governo para subsidiar tudo isso...Tem pessoas que falam “esse vagabundo, não sei o quê” Mas a criança que é um ser que não pode trabalhar como a gente irá subsidiar ela para que cresça e tenha oportunidade no futuro

Você considera importante desenvolver temas voltados a Educação em Direitos Humanos e Cidadania? Justifique sua resposta.

Eu acho, principalmente aquele tema que você trouxe na aula passada sobre a parte masculina né? Tanto não só em relação aos hormônios mas também a parte que “não posso chorar”, “não posso isso e não posso aquilo”, daí os homens ficam revoltados, agridem... e a gente vê isso... Esses dias na reportagem da TV dizendo que o fulano viu tal no parquinho e não gostou da atitude e matou o cara...Então, entende? A agressão de onde vem isso? Eu falei para as meninas que tem muitas mulheres no Nordeste que ligam para mim chorando que o marido espanca, manda outras em casa e ela tem que vê...tem que aceitar porque ela não trabalha, não tem dinheiro e eu falo “E família você tem perto? E me respondem “não minha família mora longe”. Eu falo para elas que elas têm que arrumar algo para fazer, nem que seja fazer um bolinho, para ter dinheiro para pelo menos ir até a sua família ... O Norte e o Nordeste é o caos... A gente tem bastante agressão aqui? Tem! Mas lá é pior, por causa da cultura deles, já é tipo “cabra macho”, sabe? Facão, esse tipo de coisa, é lá...então é bem complicado. Por isso que eu falo trazer essas coisas para a escola.. porque os meninos já ficam com aquela mania que rosa é de menina e azul é de menino, os alunos mesmos tem embutido essa ideia... não, não é.. as cores são de todos ... Então trabalhar isso neles para que lá no futuro eles não agridam, não matem alguém, então a gente deve trazer isso para eles para que no futuro não aconteça algo pior

Você já leu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos? Se leu, explique-me em linhas gerais como essa a temática Direitos Humanos e Cidadania pode ser desenvolvida no contexto escolar.

Li, mas vou te confessar que faz muito temo atrás [risos]...

E nesta leitura deixou algo marcado? Ou você não lembra?

Igual essa parte... de falar dessa parte indígena, da africana, da parte do gênero fica marcado que você situações cotidianas nos jornais agora, e cada vez está mais evidente...agressividade quanto com a raça, quanto com o gênero, quanto com tudo... parece que a pessoa não tem mais paciência.... é pavio curto agora...tudo tem que explodir. Por causa que é muita informação, muita tecnologia, muita coisa e a pessoa não está sabendo nivelar aquilo, e está ficando muito agressiva ... menos, né? Menos...

Você já realizou curso de formação continuada voltado para a temática “Direitos Humanos e Cidadania”? Se você realizou como foi esse curso?

Não ...

Para você é possível realizar uma articulação do ensino de Ciências Naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado? Pode dar exemplos.

Sim, conforme eu já tinha enviado para você a tarefa sobre isso... o que está mais fresco agora... sobre a alimentação, seja alimentação indígena...e você já traz a temática junto para a aula. Então eu acho que o professor tem que pensar quando ele vai planejar como ele pode trazer os direitos humanos para a aula dele. Tanto que eu não trago só direitos humanos para as minhas aulas eu trago também vivência, eu trago coisas que eu lenho em artigo, eu trago coisa que eu lenho da medicina para eles, sabe? Eu falo: “olha eu vivi tal coisa, sabiam que tem que fazer tal coisa, sabe?

Em sua opinião quais temáticas precisam ser desenvolvidas no ensino de Ciências Naturais para que de fato o professor reflita com seus estudantes sobre os Direitos Humanos e Cidadania? Explique sua resposta.

Quais temas?

Isso. Temas que você considera importante e que fazem relação com Direitos Humanos e que no ensino de Ciências é possível serem trabalhados.

Eu acho que deixar de trabalhar apenas em 20 de novembro a questão do negro...e sim trabalhar o ano todo, não só na data para entregar algum papel...

Então as questões étnico-raciais?

É. Não estou falando só do negro, mas do índio de todos...até o francês, todo mundo [risos] não interessa se é negro, índio, todos...deveria falar sobre todos, porque as culturas são diferentes. Até mesmo eu falei... Joãozinho em casa tem uma cultura, né? Aroldo tem outra.... Mariazinha, outra...então em casa o Joãozinho e a Mariazinha cada um teve uma educação, e daí o Joãozinho coloca a toalha molhada na cama, só que a Mariazinha odeia aquilo, porque ela foi criada diferente, daí já começa a briga...mas daí ninguém sabe falar com ninguém. A Mariazinha não sabe falar para ele que ela não gosta da toalha molhada. Então tem que ter essa comunicação já desde cedo... “olha eu gosto disso e não gosto disso”, cada um tem seu limite, né?

Você já leu o PPP de sua escola? Você identificou nesse documento a temática Direitos Humanos e Cidadania?

Já . Tem mais como falei para você é muito raso sobre essas coisas ainda, estou falando como um todo, até nas outras escolas que já trabalhei na rede ou fora, na rede particular. Eu acho que muita coisa tem no papel, mas não se tira do papel para agir e colocar em prática. Porque só a gente que está no curso que está vendo isso, agora você vai falar com os professores das outras áreas eles ficam meio balançados...[risos]

Você já leu o documento “Currículo do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano”, volume IV do município de Curitiba de 2016 a parte que se refere ao componente curricular Ciências Naturais? Qual é a sua opinião sobre esse documento?

O currículo eu já li. Sim porque eu sempre vou lá para ver o conteúdo. Porque como eu trabalho na UEI com ciências também e lá é misturado, você não precisa seguir o níveis, terceiro, quarto ano...as crianças estão misturadas, e eu sempre leio para ver o que eu possa trabalhar com todo mundo

Qual é a sua opinião sobre esse documento?

Do currículo que você diz?

Sim, do currículo.

Eu acho que poderia ser melhor elaborado, igual eu falei para você não ficar muito no raso...vai e aprofunda mais tudo e deixa os alunos mais livres com os objetivos. Não que os objetivos não sejam importante, eles são! Mas é que às vezes o professor fica preso ali, e que tem receio de evoluir a partir dali...ir para mais vertentes...mais fontes...senão fica muito na caixinha, como eu falei, tem que pesquisar e aprofundar as coisas. Não ficar só...

Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?

Não, em todas as escolas que eu trabalhei, só vinte de novembro todo mundo se desespera para entregar papel, foto...entendeu? Então não tem uma coisa que é discutida desde o início do ano e que vai se falando sobre isso, um direcionamento assim não existe...Pelo menos eu não percebi isso...

Você sabe quem são os representantes da comissão de direitos humanos da escola em que atua?

Não ... por isso que eu falo é muito raso ainda

Em sua opinião você considera importante a temática Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o ensino de Ciências Naturais? Por quê?

Sim eu acho importante porque precisa de um embasamento para que o nosso estudante que no futuro não aconteçam coisa drásticas até mesmo por causa dessa violência

Quais estratégias você utiliza para enfrentar o preconceito e a discriminação na sala de aula?

Eu procuro analisar, ver o que está acontecendo, se é questão de bullying ...sei lá da raça...primeiro eu vejo o que é ... depois que eu vejo eu tento trazer para a sala e até chamar as crianças em particular para conversar também, e trazer o tema para eles, discutir o porquê daquilo. Por que está acontecendo aquilo? É direito? E o que nós podemos fazer para melhorar? Tem que trazer... porque se não se você ficar fechando o olho daí é difícil... [risos]

Quais os motivos que te levaram a se inscrever no Curso Direitos Humanos e Ensino de Ciências naturais?

Porque eu achei interessante, pois iria ser discutido a questão do gênero, da masculinidade até porque é a temática que discuto fora da escola. E eu gosto disso, até porque depois que eu sair desse estágio probatório, porque eu entrei no segundo padrão, eu quero fazer o doutorado em educação sexual, entendeu? Porque serve para rede que tem tudo a ver e serve para fora também

Comente sobre o curso que está realizando.

Primeiramente eu sempre faço curso, porque por mais que seja matemática que eu já vi digamos, eu já sei decor aquilo lá... Mas, eu seu se eu ir ao curso uma outra pessoa vai me agregar algo, às vezes, pode ser nem a professora mas o aluno que está ali que vai falar alguma coisa para mim, entendeu? Mas sempre agrega alguma coisa, seja um livro que você leu, por exemplo, aqueles livros apresentados no curso eu não conhecia..., seja um livro, seja um site diferente, queira ou não queira às vezes não serve para aquele momento mas pode servir depois de um tempo. Ou pode me dar um direcionamento na minha vida lá fora também. Por isso que eu falo que cada ano que passa é um amadurecimento diferente, você agrega em outras coisas também.

Não só professores, mas pessoas com as quais eu convivo. É aquilo que a gente já comentou várias vezes “direitos para os humanos” na verdade o que é

passado na mídia essa coisas, que só defende bandido, só defende o que é errado, e as pessoas não tem outro conhecimento, porque realmente o que é mais destacado. Então eu vejo as pessoas comentando exatamente isso, como se fosse algo só para defender bandido, para quê cotas? Existe negro, mas também existe o polonês, elas não entendem a diferença entre um grupo e outro, sabe? Então eu vejo muitas pessoas falando isso, pessoas até que tem um nível assim, um grau mais elevado de conhecimento e falam isso sabe? Para rebater isso porque eu quero ter conhecimento para poder entender ...

Você acha que o curso está contribuindo para isso, para esse entendimento?

Está, eu acho que muita coisa que você fala ali, que é discutido também das questões levantadas serve para a gente refletir e buscar outras coisas. Quando eu volto do curso eu falo para a minha irmã que é professora de história aqui mesmo que é muito bom o curso, sabe? Eu acho que está sendo assim... está ampliando mesmo esta questão dos direitos humanos. A gente sabia o que a gente ouvia aqui e ali, mas estudar mais assim nunca tinha estudo...isso é importante...

ENTREVISTA PROFESSORA SHEILA

Trajetória de Vida e Escolarização Básica:

Você gostava da escola? Quais suas recordações de sua escolarização? Quais os aspectos negativos que você poderia pontuar sobre sua vida escolar?

De primeira à quarta série que era não gosta muito, eu ia porque tinha que ir...não me atraia, eu tinha que ir e ia...eu gostava de ficar em casa para brincar. E se pudesse faltar eu faltava. Eu tenho duas recordações a primeira é de pré que eu estudava, que a professora levava a filha para a escola e a filha da professora sempre ficava com ela e tinha todos os privilégios... era sempre assim... e isso ficou bem marcado que tinha alguém que tinha privilégio na sala. E depois no quarto ano que nós tínhamos um professor que fazia várias atividades, vários jogos, e aí tinha os melhores dos jogos e os nomes iam na parede e o meu às vezes ia ... então isso aí era interessante, eu gostava dessa parte, e isso foi algo positivo.

E o que foi negativo para você?

Foi a questão do privilégio...

Você participava de atividades na escola além da sala de aula como esporte, feira de ciências,...?

Só a feira de Ciências, mas como obrigatório mesmo, não tinha nada do tempo que eu estudava, não tinha nada... só quando eu fiz o magistério, que ofertaram na biblioteca curso de literatura. Eu lembro que foi a única coisa que... não tinha nada que ofertavam fora ... e eu fui atrás desse curso para fazer, fora isso não tinha mais nada.

Você já sofreu algum tipo de preconceito e discriminação na escola? Conte-me essa situação.

Não, que eu lembre não. Nunca senti também nada.

Você já sofreu algum tipo de preconceito e discriminação em outros contextos sociais? Conte-me essa situação.

Comigo não... mas com o meu filho...por ele ser negro eu senti esse preconceito.

Alguém de sua família já sofreu algum tipo de preconceito e discriminação? Se sim, por quê? Conte-me essa situação.

Somente meu filho...

E outras pessoas da sua família?

Que eu presenciei não...não presenciei, meu marido por ser negro também conta que já sofreu discriminação por causa da cor, mas não que eu presenciei...

Na sua família (pai, mãe, irmãos) tem alguém que você considera preconceituoso? Explique sua resposta.

Não.

Nem em relação a cor, a mulher, ao homossexualismo?

Pode ser em questão ao homossexualismo. Porque questão de cor a família é bem misturada

Você já ouviu comentários sobre o homossexualismo?

Ah! Já! Já ouvi, de tirar sarro

<u>Trajetória Acadêmica:</u>

Qual é a sua formação acadêmica?

Eu fiz pós-graduação em psicopedagogia e gestão educacional. Eu sou formada em Letras

Como foi sua trajetória acadêmica? Você teve boas notas ou teve alguma dificuldade? Quais as disciplinas que você mais gostava?

Então foi bem difícil os dois primeiros anos, foi bem complicado...eu até pensava “o que eu estou fazendo aqui, porque eu não estou entendendo nada, não consigo entender o que está acontecendo aqui, os professores parecem que estão falando outra língua. Mas depois eu fui me adaptando, fui vendo como que era. A primeira vez que tive uma dependência foi em uma disciplina de literatura mesmo...

Você tinha essa dificuldade por não entender os conteúdos?

Sim, inicialmente sim... a linguagem dos professores... o professor que tinha uma linguagem mais acessível era mais tranquilo de entender. Agora tem uns assim que tem uma linguagem que não é voltada para o estudante...é bem complicado...

Quais disciplinas na sua formação que você gostou mais?

Eu gostava de literatura, embora tenha sentido muita dificuldade no começo, mas eu busquei o curso de Letras por causa da Literatura. E eu gostava de todas as literaturas...

Quais as disciplinas de sua formação que você considera que o preparou para a docência?

Olha... na verdade dentro de Língua Portuguesa eu acho que quase tudo né? Porque se trabalha literatura e se trabalha isso na escola, se trabalha a questão gramatical, linguísticas também. Quer dizer não tem uma menos ou uma, mas todas foram essenciais

Durante sua formação em quais atividades você se envolveu (pesquisa, extensão, movimento estudantil,...)?

Não, porque eu trabalhava também, manhã e tarde e estudava a noite.

Você trabalhava na docência mesmo?

Sim na docência mesmo.

Você trabalhou durante sua formação? Se sim, qual trabalho realizou?

Sim na docência mesmo

Qual a principal aprendizagem de sua formação?

O conhecimento que traz par a gente é muito grande, tanto de mundo do que eu já tinha vivenciado, e quando você vai para uma Universidade, com pessoas diferentes, pessoas de vários níveis... você aprende com isso muito...

Qual a principal lacuna de sua formação?

Faltou na verdade tempo para estudar mais, porque trabalhando o dia todo. Quer dizer às vezes eu fazia trabalho até cinco horas da manhã e tinha que levantar as sete horas! Porque não tinha tempo...principalmente nas questões de literatura os professores não estavam preocupados se você conseguia ler ou não... a preocupação era ler o livro... então eu tinha que ler três ou quatro livros dependendo eu fazia de literatura por semana...e eu não dava conta de tudo aquilo...

Você teve na formação inicial discussões sobre Direitos Humanos e Cidadania?

Não lembro de discussões assim não...

<u>Dados Profissionais:</u>

Qual a sua formação acadêmica?

Letras

Quanto tempo de docência tem?

18 anos

Quanto tempo você atua lecionando Ciências Naturais? Qual a sua experiência profissional anterior à docência?

Em Ciência naturas.... 4 anos mais ou menos, mas foram intercalados ... um ano peguei regência, outro ciências...não foram seguidos...

Você trabalhou em outra função, além da docência?

Trabalhei por três meses como caixa operadora de mercado

Atualmente você atua como docente em outros níveis e modalidade da Educação básica ou no Ensino Superior?

Somente nos anos iniciais ....

Por que você decidiu seguir a carreira docente?

Olha na verdade eu nunca tinha pensado em seguir, enquanto adolescente ou não ensino fundamental, em ser professora... não tinha pensado nisso...mas como perto onde eu moro tinham informações do que eu poderia fazer... eu não queria fazer só o ensino médio, queria fazer alguma coisa a mais, a aí tinha o magistério... então eu fui fazer o magistério...e daí me interessei e daí fui fazer o curso de letras

Por que letras?

Porque eu gosto da questão da literatura

Sua família apoiou sua escolha de seguir a carreira docente?

Ah...muito

Há mais professores em sua família?

Sim tem. As minhas tias por parte do meu pai, quase todas são professoras.

Você lembra-se de como foi o início da carreira docente? Em qual escola e turma você iniciou sua carreira? Quais suas recordações do início de carreira?

Foi bem difícil, na verdade por mais que você faça o estágio, você conheça uma coisa ou outra, mas quando você está na prática é outra história. Quando eu iniciei eu peguei a disciplina de ensino religioso e não sabia como trabalhar, o que era o ensino religioso. A gente tem um pouquinho no magistério, um pouquinho do

que é, mas quando você vai ver o que é esse ensino religioso que você vai trabalhar... e cada escola tem um formato de pensar esse ensino religioso. E aí o que eu vou fazer? Eu tive que substituir uma professora , e ela já tinha uma caminhada no ensino religioso ... eu peguei as apostilas e vamos embora a partir das apostilas e o que tinha lá...mas eu tinha que entrar em várias turmas, na verdade eram todas as turmas desde o primeiro até o quinto ano, níveis e idades diferentes ... então foi bem difícil ... como eu vou fazer? O que eu tenho que dar? Dificuldade em entender o conteúdo e saber aplicar em cada uma dessas faixa etária

Qual sua principal motivação para permanecer na carreira docente?

Eu gosto....é gostoso trabalhar... ver eles aprendendo. Ver que você pode auxiliá-los no conhecimento... quando eles falam “olha professora aprendi o que eu não conseguia fazer!” Principalmente alunos com dificuldade ...nossa, adoro essa parte!

<u>Sobre Direitos Humanos e cidadania:</u>

Para você qual é a função social da escola?

Primeiro a escola ensino conhecimentos científicos, né? Tem que ensinar isso de qualquer forma, mas também auxiliar as crianças menores também a saberem atuar no mundo...

O que você entende por igualdade e diferença?

Igualdade...olhar não é bem fácil pensar igualdade né? Porque somos todos diferentes, né? Ninguém é igual a ninguém... então assim... Você tem que pensar...não privilegiar um e nem outro... mas ao mesmo tempo nem todos tem as mesmas oportunidades ... então é bem complicado você pensar nisso. Principalmente para você trabalhar em uma sala de aula...

Você acredita que a escola pode contribuir para que o estudante desenvolva valores sociais e humanos? Se sim, explique-me sua resposta.

Ah... sim... com certeza. Então a gente fazendo eles refletirem no dia-a-dia deles, o que eles estão fazendo ali na sala de aula e o que eles podem fazer também para o mundo...a partir dos conteúdos que a gente está trabalhando também a gente buscar nesses conteúdos as vivências deles, o cotidiano, o dia-a-dia também, tenha significado. E a gente consegue fazer isso né?

O que você compreende por Educação em Direitos Humanos e Cidadania?

Penso assim, uma educação em Direitos Humanos é fazer com que a gente pense o outro, fora daqui também, que a gente pense o diferente, o que a gente está vivendo também, com responsabilidade e com respeito.

O que você entende por dignidade humana?

Dignidade humana é aquilo que eu tenho.. deixa eu elaborar mais a frase... dignidade humana, por exemplo, alguém que é muito pobre, ele tem que ter seus direitos garantidos, como direito ao trabalho, ele tem que ter direito a alimentação ... isso é ser digno, ter aquilo que é necessário a vida

Você considera importante desenvolver temas voltados a Educação em Direitos Humanos e Cidadania? Justifique sua resposta.

Sim.... na verdade, o curso me abriu bastante para isso, né? Mas é importante porque a gente vivendo hoje, quando a gente pensa na sociedade, cada um pensando em si mesmo, né? Que eles possam saber e viver em sociedade também

Você já leu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos? Se leu, explique-me em linhas gerais como essa a temática Direitos Humanos e Cidadania pode ser desenvolvida no contexto escolar.

Não, não li...

Você já realizou curso de formação continuada voltado para a temática "Direitos Humanos e Cidadania"? Se você realizou como foi esse curso?

Não

Para você é possível realizar uma articulação do ensino de Ciências Naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado? Pode dar exemplos.

Sim. Eu aprendi agora, estou aprendendo agora [risos] Porque até então eu não pensava muito sobre isso. Eu trabalhava o conteúdo próprio... tem que dar esse conteúdo...e principalmente porque é muito conteúdo... você só pensa ali no conteúdo e pronto...Mas agora pensando... através do curso consegui perceber que dá para articular...

Em sua opinião quais temáticas precisam ser desenvolvidas no ensino de Ciências Naturais para que de fato o professor reflita com seus estudantes sobre os Direitos Humanos e Cidadania? Explique sua resposta.

Estou trabalhando com os quintos anos, e o quinto ano o conteúdo é todo corpo humano, né? Então tem muita coisa para você trabalhar com o corpo humano. Agora a gente vai começar a trabalhar o sistema reprodutor e você pode trabalhar as questões sobre o homossexualismo, a questão da pele, da cor ... então dá para juntar e trabalhar algumas coisas ...no sistema digestória que dá para trabalhar a alimentação, como a alimentação pelo mundo...então dá para abranger bastante coisa...

Em sua prática pedagógica no Ensino de Ciências Naturais você realiza a articulação dos conteúdos de Ciências com a Educação em Direitos Humanos? Se sim, como você faz essa articulação?

Sim realizo

Você já leu o PPP de sua escola? Você identificou nesse documento a temática Direitos Humanos e Cidadania?

Não

Você já leu o documento "Currículo do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano", volume IV do município de Curitiba de 2016 a parte que se refere ao componente curricular Ciências Naturais? Qual é a sua opinião sobre esse documento?

Não

Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?

Muito pouco, não há muito não

Você conhece os representantes da comissão de Direitos Humanos da Escola em que atua? Eles repassam informações sobre Direitos Humanos? Se sim, como isso acontece?

Quando os representantes vão para o curso é repassado sim... Geralmente é repassado no momento do recreio...momento do nosso café, elas vão no curso e fazem o repasse

Quais estratégias você utiliza para enfrentar o preconceito e a discriminação na sala de aula?

Eu levo eles a refletirem sobre o que está acontecendo a verificarem o motivo... eu vejo qual é a situação, qual é o problema e vejo o que desencadeou e se muito forte eu levo para a turma toda para que ela possa discutir, senão eu peço para os pares que estão envolvidos, as crianças envolvidas para elas mesmas se organizarem e ver o que elas podem fazer para resolver esse problema. Elas vão pensar sobre aquilo e resolver o problema

Quais os motivos que levaram você a se inscrever no curso sobre Direitos Humanos da UFPR?

Curiosidade, para eu ver como eu poderia atuar em Ciências... porque eu só pensava Ciências conteudista mesmo... e como eu poderia melhorar minhas aulas com os direitos humanos

O curso está contribuindo para a prática no ensino de ciências e sua articulação com direitos humanos?

Sim está... pensar a ciência não só no conteúdo, naquilo que eu tenho que dar conta ali...mas pensar na relação do que eu posso fazer sobre direitos humanos, o que eu posso levar para os meus alunos para eles refletirem em cima disso no conteúdo de Ciências

ENTREVISTA PROFESSORA MARIA

Trajetória de Vida e Escolarização Básica:

Você gostava da escola? Quais suas recordações de sua escolarização? Quais os aspectos negativos que você poderia pontuar sobre sua vida escolar?

O que eu lembro da minha experiência escolar, da educação básica ... bom pensando numa primeira infância o que mais ficou foram os momentos em que teve algum afeto presente assim...então essa linha pedagógica que fala muito sobre a necessidade do afeto, do estar junto, do olhar, foram momento que mais me empacataram. Não só quando tinha um afeto positivamente, mas um afeto negativo também, né? Ainda que o negativo em geral a gente esqueça até... um pouco recalca, mas os aspectos da afetividade me marcaram muito. E pensando aí já numa experiência mais tardia, na juventude o que mais me marcou não foi a organização de um corpo discente vamos dizer assim... eu sempre fui uma estudante muito isolada, muito solitária... então é só tive essa experiência na universidade.. e depois eu tive conhecimento que existem algumas escolas lá da onde eu venho, que é do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II traz muito a organização do grêmio, né? Toda essa organização e socialização que existe em muitos ambientes escolares eu não tive...eu fui de uma religião evangélica dos meus catorze aos meus dezenove ano, não culpando a religião, de modo algum, a subjetividade é única e cada uma das pessoas desenvolvem isso a relação com a religião de vária formas. Mas eu acho que isso ajudou ainda mais para eu me trancar no meu mundo, né? Então eu lembro mais as questões de pensar a profissão que eu acho que ainda é muito questionado, né? De uma jovem pensar a profissão... então isso foi o que mais me marcou assim...em termos de afetividade que eu estava falando, uma professora de química marcou muito minha vida, porque ela descobriu, vamos dizer assim, ela teve uma leitura do que eu mais precisava não era que o carbono... sei lá.. as estruturas de carbono... sei lá... tem determinadas características... mas que me faltava interpretação e ela me ajudou muito nesse

processo, passando filmes para interpretar para que eu conseguisse ter uma leitura de mundo, uma leitura dos enunciados propriamente ditos, melhores, e sendo assim eu me conseguiria desenvolver em outras áreas...

Você participava de atividades na escola além da sala de aula como esporte, feira de ciências,...?

Não, eu não tinha.... eu me envolvi com vôlei, por causa da minha altura, e porque eu gosto mais de vôlei, vamos dizer assim, do que o basquete por exemplo, eu me envolvi muito, mas foi a parte, não foi nada vinculado a escola. Como eu falei a minha vida estudantil ela foi muito isolada até a universidade...solitária..

Você já sofreu algum tipo de preconceito e discriminação na escola? Conte-me essa situação.

Se dá para se dizer eu me sentia excluída um pouco pela minha altura, porque eu sempre fui a mais alta, então eu acho que são um pouca essas marcas e que a gente acaba ampliando para o preconceito... gordofobia e hoje é nomeado ... ou sei lá ....”alturafobia” [risos). Mas eu digo assim mais na questão da subjetividade mesmo, aquilo que realmente toca nas pessoas e aí ganham uma dimensão cultural, social, e acaba sendo até nomeado de repente né? Como foi o caso das pessoas obesas, ou acima do peso de qualquer forma...É... eu me sentia assim, muito... tipo assim... quando eu era criança até na relação com a minha mãe, para além da relação com a minha mãe, só um exemplo assim mais caseiro, ela falava “não você é muito grande, como é que eu vou te pegar no colo”... e eu era uma criança. Então assim, uma criança que não dá para pegar no colo porque é muito alta, porque às vezes até está mais gordinha, porque teve uma época que eu fiquei bem gordinha. Então sabe nesse sentido... na escola eu passei por isso, aquela questão fila. A fila era por altura, por idade ou por chegada...e aí na escola as crianças perguntam “é por altura ou por ordem de chegada?” Aí eu sempre solto que é por ordem de chegada, talvez até por conta dessa experiência...

Alguém de sua família já sofreu algum tipo de preconceito e discriminação? Se sim, por quê? Conte-me essa situação.

Olha talvez um primo meu, por ele ser homossexual... relatos da minha mãe de que quando ele era mais novo ele era discriminado pelo seu jeito afeminado dele, e só depois que ele foi desenvolver a sexualidade dele...mas eu presenciar assim não ... que eu saiba não....

Na sua família (pai, mãe, irmãos) tem alguém que você considera preconceituoso? Explique sua resposta.

O meu pai é bastante preconceituoso em relação a todos esses tipos de preconceitos comuns, né? Mas ele não verbaliza isso muito para mim. Mas ele solta às vezes frases que dão a entender. Vamos dizer assim, se eu fosse homossexual não teria liberdade para contar para ele isso...eu vejo em relação a isso...

Havia preconceito em relação a mulher na sua família?

Hoje mesmo eu estava voltando da minha terapia [risos] já aproveita e senta no divã [risos]. Eu estava contanto sobre ter um objeto de transferência. Então a criança ela ... e no meu caso eu fui afastada de minha mãe muito cedo, né? Porque eles se separaram e eu fui criada pelo meu pais desde os oito anos...numa primeira infância ali, né? Primeira infância até tardia, porque eu sempre fui muito criançona e eu fui criada pelo meu pais desde os oitos anos quando na verdade eu queria ficar com a minha mãe... eu tenho um irmão que é oito anos mais velho que eu, que na época ele tinha dezesseis anos ... e aí conversando com a minha terapeuta e a gente estava falando sobre esses objetos de transferência quando a mãe vai

embora e deixa uma lembrança que a mãe vai voltar, um cheirinho ... e aí eu falei eu não tive isso, né? Mesmo com a minha mãe que eu vivi com ela dos cinco aos oito, só ela e meu irmão...eu não tive... não que eu me lembre né? Ela se importar com isso, né? Talvez era até bom para ela que eu não sentisse falta ... mas eu não me lembro de ter tido isso...e aí para piorar.... agora entrando em sua questão... quando eu fui morar com o meu pai ele simplesmente por uma coisa raivosa, por uma mágoa dele com a minha mãe ele dizia que minha mãe tinha morrido: “ah sua mãe morreu já!” Assim para uma criança como que isso não se processa ao longo do tempo. Só depois que eu cresci que ele já não mencionava a minha mãe e que ele parou de falar. Mas durante a minha adolescência inteira foi isso...então mostra sim um preconceito, uma opressão, né? E a minha mãe conta que quando eles eram casados ele violentava ela em alguns momentos seja com palavras ou uma ação mais brusca, né? Então sim... meu irmão também é casado, mas várias situações eu ouvir xingamento em relação a esposa, de trazer essa questão de só por você ser mulher você é isso e é aquilo, você não faz isso ou não faz aquilo...então meu pai e meu irmão eles trazem muito isso...

Trajetória Acadêmica:

Como foi sua trajetória acadêmica? Você teve boas notas ou teve alguma dificuldade? Quais as disciplinas que você mais gostava?

Como eu falei na academia a minha vida deu.... foi um divisor de água...toda essa experiência acadêmica para mim, com é para a maioria das pessoas, mas para mim foi no sentido de dar uma virada na minha vida, transformar a minha vida... radical, vamos dizer assim...Digo que eu me instrumentalizei a partir das questões acadêmicas para suprir uma demanda que eu tinha desde que eu estava na Igreja, questões... questionamentos... que não dizem só a respeito da fé, mas dizem respeito a organização da sociedade mesmo, que são questões mais reais que às vezes infelizmente dependendo da Igreja e aí eu não estou falando de religião, mas da minha experiência... A igreja em geral nessa abordagem traz muito o idealismo, uma fantasia, uma coisa que não existe, mas que existe dentro de um grupo com um jeito, um simbolismo que eles encontraram para trabalhar daquela forma. E aí na acadêmica eu pude acessar o outro lado da moeda, podemos dizer assim, mais materialista mesmo. E as minhas notas sempre foram boas, porque eu sempre me dediquei bastante. Eu gostava muito de antropologia , de sociologia e de psicanálise.

Quais as disciplinas de sua formação que você considera que o preparou para a docência?

Antropologia, sociologia e psicanálise, as três que eu mais gostava, foram as que ajudaram na docência.

Durante sua formação em quais atividades você se envolveu (pesquisa, extensão, movimento estudantil,...)?

Sim todas...eu me envolvi com extensão, com monitoria que aqui eu não sei se tem na UFPR, mas na UF tem, que é da onde eu venho, monitoria que esse auxílio que você dá ao professor, não é bem uma professora auxiliar, mas ocupa a função de docente auxiliar na formação, né? E movimento estudantil também me preparou para estar conhecendo esses movimentos sociais, de como eles funcionam

Você trabalhou durante sua formação? Se sim, qual trabalho realizou?

Não, eu fui bolsista, todo o tempo eu fui bolsista e recebia auxílio financeiro do meu pai

Qual a principal aprendizagem de sua formação?

A principal aprendizagem? É ... foi perceber as que as coisas as coisas precisam de tempo para acontecer ... eu me frustrei muito no curso de pedagogia, por conta da desvalorização material, da carreira e daí destranquei o curso e retornei e percebei... e daí vim para outra instituição... e daí percebi que na vida as coisas estão sempre mudando e às vezes não vale a pena de abrir mão de uma formação, de um sonho ou de um projeto em função de alguma frustração. Às vezes existem outros caminhos que a gente pode trilhar se a gente de repente abrir mais os olhos e construir novos caminhos...

Qual a principal lacuna de sua formação?

A principal lacuna foi a relação professor-aluno, a minha formação como próprio curso de pedagogia, depois da virada, porque ele era em especializações, como educação infantil, supervisor...e depois ele generalizou, e acho que essa formação generalista ela traz claro muitos pontos positivos, mas na minha experiência... eu não fiz magistério, eu fiz nenhuma licenciatura antes...então na minha experiência ela deixa escapar muito a relação professor-aluno, o trabalho na sala de aula, na labuta mesmo assim...na questão de sala, eu não gosto dessa palavra domínio de turma...que parece que está tudo dominado [risos], mas enfim traz muito isso né? Dominio da turma, domínio no sentido de relação com os alunos, de se colocar, então eu acho que foi isso, essa coisa mais prática...que por exemplo, o seu curso está me dando...de repente professores que falam de suas experiências concretas, plano de aula, para ser estudado... eu não estudei nenhum plano de aula! A minha didática por exemplo, eu fiz uma etnografia escolar, observar os ambientes da escola, aquele lugar tem uma história... Então é muito amplo... eu acho que é super importante que em alguns cursos não tem, mas eu acho que poderia ser equilibrado

Você teve na formação inicial discussões sobre Direitos Humanos e Cidadania?

Olha... com esses termos não...

<u>Dados Profissionais:</u>

Qual a sua formação acadêmica?

Quanto tempo de docência tem?

Eu trabalho na rede municipal de Curitiba desde fevereiro deste ano. As minhas experiências como docente foram mais baseadas em estágio de formação e tutorias com alunos com necessidades especiais. E daí teve mais vínculos por meio de contratos de trabalho e tal, mas só nesse sentido.

Quanto tempo você atua lecionando Ciências Naturais? Qual a sua experiência profissional anterior à docência?

Eu trabalho desde o início do ano...é a minha primeira experiência

Você teve outras experiências profissionais?

Sim, mas muitos curtas, o meu primeiro tempo foi como recepcionista, depois eu trabalhei como vendedora de loja... eu acho que só...

Atualmente você atua como docente em outros níveis e modalidade da Educação básica ou no Ensino Superior?

Somente nos anos iniciais...

Por que você decidiu seguir a carreira docente?

Eu decidi seguir a carreira docente porque eu me apaixonei pela educação no curso, no próprio curso eu me encantei pela educação... então foi um pouco um desencadear de situações que me fizeram escolher a docência. Porque aquela frustração minha que eu tinha no início do curso hoje eu sinto ela na pele, sabe? E eu estou tentando buscar saídas para continuar na docência porque eu sou uma

pessoa que acredita muita na professora pesquisado, independente dela estar na academia ou não... não essa função de pesquisadora, não, mas professora pesquisadora no sentido mesmo de estar sempre estudando no seu próprio contexto... E infelizmente eu não vejo motivação para a nossa categoria continuar fazendo isso, eu não vejo desejo nas minhas parceiras da escola em que estou de estar estudando, eu não vejo uma reunião de estudo mensal com alguma recorrência... com alguma frequência da gestão e isso é uma coisa que me faz muita falta. E sinceramente eu não consigo ser essa proletária do ensino... e fora a desvalorização social e salarial também...

Sua família apoiou sua escolha de seguir a carreira docente?

O meu pai sim e minha mãe não...Meu pai sim por causa desse magismo dele, né? Porque ele tem uma carreira que é muito bem remunerada lá no Rio de Janeiro, em Macaé no Rio, Petrobrás e tal...ele não tem o ensino superior, mas tem o médio, curso de qualificação que garante para ele essa valorização. E na época eu pedi para ele me instruir e me orientar em alguma questão, mas ela não quis, se recusou... Ele ajudou meu irmão a seguir essa carreira, mas não me ajudou, simplesmente se silenciou... ele falou: “professora com mestrado ganha bem, né? Continua.” A minha mãe não...ela falou “Pensa bem, nessa profissão é difícil pegar um lugar ao Sol...”

Você lembra-se de como foi o início da carreira docente? Em qual escola e turma você iniciou sua carreira? Quais suas recordações do início de carreira?

Comecei faz pouco tempo [risos] o que está me marcando mais é porque estou com três turmas, né? Três anos diferentes...estou com o quarto, o quinto e o primeiro...então o quarto e o quinto eles são muito parecidos, tem suas questões diferentes, mas o que mais me marca é essa diferença na abordagem com crianças menores, crianças pequenas de seis anos para criança de dez anos e onze anos, e isso que tem sido mais desafiante para mim...selecionar os conteúdos, a linguagem, tudo...

Qual sua principal motivação para permanecer na carreira docente?

A minha principal motivação para continuar na docência é eu fazer alguma coisa para essa sociedade [risos] porque eu acho que é isso que mais me pega assim... porque em termos de salário, de perspectiva de vida material não tenho... quer dizer, até tenho, né? Mas eu digo assim dentro de onde eu estou que é da prefeitura com o salário congelado não tenho ...mas ser um semeador, digamos assim, de curiosidade, enfim desse ímpeto para o pensar

<u>Sobre Direitos Humanos e cidadania:</u>

Para você qual é a função social da escola?

Eu acho que a função social da escola é permitir, dá acesso cultural às crianças e permitir que cada um desenvolva suas potencialidades, entendendo que cada criança se expressa de um jeito, todas essas questões em que de valorização a criança...

O que você entende por igualdade e diferença?

Igualdade e diferença? Bom... igualdade para mim tem a ver com questões de.... aí a gente sempre faz o balança de igualdade e equidade. Eu acho que igualdade é uma ideia dentro desse sistema meritocrático que a gente vive. Em que todas as pessoas têm acessos diferentes a coisas diferentes ...

Você acredita que a escola pode contribuir para que o estudante desenvolva valores sociais e humanos? Se sim, explique-me sua resposta.

Eu acredito nisso porque principalmente... não só né... e daí tem a ver com aquela diferença que eu estava falando... porque a gente é habilitada para trabalhar do primeiro ao quinto, só que para mim existem uma distância muito grande... mas do primeiro ao quinto, independentemente das diferentes formas de apropriação da criança, né...e de comunicação e relação ... com certeza... Desde o jeito que a gente se porta independente de ter uma intencionalidade ou não... no nosso jeito mais espontâneo...até um fazer mais direcionado, mais diretivo, mais pedagógico... Então pensar o ensino de direitos humanos eu sinto que falta uma interlocução principalmente no ensino de ciências com isso que eu acho que tem a ver com o que a gente estava conversando no início do curso, sobre esse esvaziamento do social para o ensino de ciências da natureza...eu acho que isso é que tem mais me fisgado assim neste contexto onde eu estou. Só que aí a gente pode estender para outras questões também, né... como por exemplo a literatura é tão vasta né, a brasileira, e ela pode ser utilizada para trazer esses valores não se de uma forma moralista ou impositiva, como “amor é bom”, “fazer o bem ao próximo”...claro que isso é verdade só que eu sinto que a educação ela não tem esse papel... ela tem o papel de problematizar e de dar acesso para a crianças e que elas consigam elaborar e reelaborar, como Piaget vai falar né... acomoda e incomoda [risos] acomoda e assimila das diferentes formas que elas tem né? Que daí a gente não tem esse acesso...

O que você compreende por Educação em Direitos Humanos e Cidadania?

Bom para mim educação em direitos humanos e cidadania são categorias de análise e de práticas bem questionáveis se a gente for parar para pensar, tá? Por exemplo naquela disciplina que eu não tive, mas eu sei que existiu principalmente na ditadura né? Aquele período de práticas morais e cívicas... pensar em civil, pensar em cidadania, ainda mais para mim que veio de um campo de pesquisa que é da educação do campo eu acho que isso mexe comigo um pouco nesse sentido... Pensar que cidadania é essa, né? Que privilegia práticas em detrimento de outras ... e se for comparar campo e cidade, relação da negritude , relação de gênero, relação das diferenças sociais ... então pensar cidadania, pensar educação e pensar sociedade para mim é uma linha que pode... é um conjunto de ideias , um conjunto de práticas.... que pode ser muito bem pensada e caminhar no sentido de trazer críticas, mas também trazer ideias para repor essa crítica né? Não ficar só na crítica, mas enfim gerar pensamento, para gerar cultura, mas também podem ser esse conjunto, essa tríade pode gerar mais imposição, mais opressão, mais desigualdade, então assim, é ...não é da essência da educação, não é da essência da cidadania que necessariamente isso sejam ideias e práticas “benéficas” que tragam todo esse conjunto de problematizações que a gente está pensando no caso, né? Não é determinante...

O que você entende por dignidade humana?

Para mim dignidade humana é ter acesso a alimentação, moradia, lazer, saúde, lazer e liberdade que é o que a nossa constituição traz, mas infelizmente não temos

Você considera importante desenvolver temas voltados a Educação em Direitos Humanos e Cidadania? Justifique sua resposta.

Sim. Eu considero importante porque eu não consigo conceber os conteúdos obrigatórios que estão nos planos curriculares descolados do como esses conteúdos foram processados, foram produzidos...

Você já leu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos? Se leu, explique-me em linhas gerais como essa a temática Direitos Humanos e Cidadania pode ser desenvolvida no contexto escolar.

Não, mas eu tive aqui no curso [risos] eu não li, mas tive acesso aqui...

Você já realizou curso de formação continuada voltado para a temática "Direitos Humanos e Cidadania"? Se você realizou como foi esse curso?

Não, esse é o primeiro

Para você é possível realizar uma articulação do ensino de Ciências Naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado? Pode dar exemplos.

Eu acho que é possível e necessário porque como a gente estava conversando anteriormente, eu não entendo um biológico como sendo puramente biológico, ou um social que é puramente social. Eu entendo o biológico e o social intrínsecos e caminhando junto. Pensar Ciências da Natureza... eu sempre falo para os meus alunos...ciência da natureza dentro de uma sociedade, uma natureza que somos nós também.

Em sua opinião quais temáticas precisam ser desenvolvidas no ensino de Ciências Naturais para que de fato o professor reflita com seus estudantes sobre os Direitos Humanos e Cidadania? Explique sua resposta.

Temáticas sobre as relações de opressão racial, opressões de gênero, preconceito contra pessoas gordas, pessoas com deficiências físicas, intelectuais, gravidez na adolescência... uma série de abordagens que irá depender também do foco que a gente queira dar em termos de conteúdos, a gente pode usar não só como disparador que de repente fique ali no ar... mas usar como um conteúdo, uma metodologia, um conteúdo paralelo aos conteúdos "científicos"

Em sua prática pedagógica no Ensino de Ciências Naturais você realiza a articulação dos conteúdos de Ciências com a Educação em Direitos Humanos? Se sim, como você faz essa articulação?

Sim, eu tento...[risos]

Como isso acontece professora? Como você faz essa articulação?

Como eu sou uma professora iniciante, na rede municipal e na minha vida, na minha metodologia e nessa loucura em trabalhar como todas as áreas e que eu acho que nem poderia.... artes, ensino religioso e ciências...dando mais enfoque as ciências porque eu tenho um número maior de alunos e são do quarto e do quinto, turmas bem maiores e turmas que como eu falei a dinâmica é outra né? É uma comunicação muito mais acadêmica do que lúdica, infelizmente, mas enfim...tem essa tendência... e porque eu também estou apaixonada por essa área, estou me encantando muito mais, né... Talvez até por essas condições de ter mais turmas e tudo mais, mas não só por isso, mas por um gosto mesmo...então na minha metodologia, no meu pensamento pedagógico de planejamento eu não tenho conseguido, porque na minha escola tem apenas duas professoras de ciências, é uma escola enorme, então a outra professora me ajudou muito.... muito querida e disponível, mas é uma professora mais antiga e já abriu mão desse processo continuado de estudo por uma série de motivos pessoais dela. E aí foi me apresentado um planejamento trazendo questões mais conceituais, por exemplo, cérebro é isso... isso e isso, sistema digestor faz isso...e sem trabalhar a interlocução com outras questões... Então a parte metodológica eu estou aprendendo agora a estruturar dessa forma o que não é fácil também...relacionar as questões conceituais com as atitudinais ... muito difícil... ainda mais em turmas com mais de trinta crianças...fazer trabalhos em grupos... é um parto... porque você tem que estar

trabalhando a atitude deles, a organização da sala, você tem que estar trabalhando o interesse... e aí a gente se pega trabalhando com coisas que a gente não tem acesso...e isso gera angústia docente, o desgaste emocional tudo isso. Mas como eu não consigo trabalhar mais com essa questão do planejamento eu tento nas discussões mesmo estar perguntando...é muito interessante, porque os alunos trazem questões que às vezes eu me surpreendo... claro que não são todos, né? Vou dar um exemplo: eu estava falando sobre poluição ... na verdade eu não estava falando sobre poluição... meu Deus [risso]... eu estava falando sobre sistema circulatório [risos] e daí eu fui parar em poluição [risos]...para dizer que a gente não respira só o oxigênio que é o gás que a gente precisa para sobreviver e a gente respira o que também? O gás carbônico, monóxido de carbono que é um gás muito mais tóxico produzido pela combustão dos carros, ou por queimadas, enfim.... outros gases tóxicos...e assim da artéria a gente foi parar nos canudinhos de plásticos e toda a discussão da proibição e da substituição por outros canudos de outros materiais... eu sei que teve uma criança que me olhou e disso “isso é besteira” e quando ele falou isso eu pensei “o que este menino está pensando”. E aí eu fui puxando, e ele foi com um opinião que eu não sei de onde que aquele menino tem tanta personalidade ... e foi até o fim... e eu perguntando, “e você acho o que sobre isso?” e falei “então fala para o fulano a sua opinião” ... que era uma opinião a favor da substituição dos canudos de plástico. E aí fulano o que você acha depois dessa opinião: “Não, não eu acho que não vai adiantar”... batia de pé que não ia adiantar, e respondia “professora o que tem haver o meu canudinho aqui com a tartaruga que está morrendo, eu acho que não tem nada haver ... E assim a gente fez todo um contraponto oral ... Entaõ a minha dificuldade e trazer esse elemento do registro materializado, né? Na escola o registro precisa ser escrito, mas e a gente parar para pensar na riqueza da tradição africana que a gente trabalhou em um de nossos encontros, da riqueza da oralidade, das formas, dos gestos, do olhar ... e isso não é registro de alguma forma? É uma outra forma de registro... teve um debate,. Mas isso não é tão valorizado no meio escolar, mas vão me exigir: “cadê sua avaliação?” “Cadê seu procedimento avaliativo? ” Essa maquinaria escolar ela desvaloriza muito essas práticas do debate, das assembleias e essa articulação com a CTS mesmo no caso. Infelizmente onde eu estou, eu acredito que seja recorrente das escolas do porte onde eu estou o controle acaba sendo a pauta principal, o controle, a ordem, a calma, o organizar a sala. Eu vejo professores, e eu me incluo nisso, gritando, com o rosto vermelho, perdendo a voz ... teve uma professora que perdeu a voz, não pode duas vezes na semana...porque ela perdeu a voz... e daí você pensa: “perdeu a voz por quê? Ela fica aqui oito hora no dia aqui, será que foi algo pessoal ou essa realidade contribuiu?” Mas só finalizando e daí fulano bateu o pé, e acabou a aula e eu pensei “mas gente, como eles trazem...” e eu me surpreendi porque é uma criança com um poder de síntese, de elaboração , de personalidade, de opinião que eu falei “gente que riqueza essa turma, né”. E com certeza que em outras turmas eu também tenho essa riqueza .... Mas devido a minha falta de experiência, e não só isso, mas o número de crianças por turma também, faz com que a gente não consiga acessar essa riqueza de experiências...Mas eu acredito que em todas as disciplinas, e principalmente... e eu estou vendo isso mais presente nas Ciências da Natureza, isso é possível...

Você já leu o PPP de sua escola? Você identificou nesse documento a temática Direitos Humanos e Cidadania?

Não

Você já leu o documento "Currículo do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano", volume IV do município de Curitiba de 2016 a parte que se refere ao componente curricular Ciências Naturais? Qual é a sua opinião sobre esse documento?

Esse eu comecei a ler, mas não lembro

Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?

Infelizmente não ...

Em sua opinião você considera importante a temática Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o ensino de Ciências Naturais? Por quê?

Muito importante, para que a função social da escola se efetive

Quais estratégias você utiliza para enfrentar o preconceito e a discriminação na sala de aula?

Fora da sala de aula é um campo que... nem dentro de sala né, porque ainda estou em construção... é um campo bem tênue para mim, já que eu recebo essas relações de poder que entre quem está começando e em quem está lá na equipe de profissionais. Então é muito difícil... tem eu e três profissionais novos na escola, e às vezes a gente conversa sobre essas questões, sobre essas disparidades .... você perguntou sobre discriminação, né? ... e eu entendo como uma forma de discriminação... se a gente for pensar no verbo discriminar, é separar, é classificar de uma forma negativa. Então a gente conversa, mas a gente se vê de mão atadas. Porque a gente vê um funcionamento público que ele está mais interessado em suprir demandas burocráticas, em demandas que vem de fora, de cima para baixo, do núcleo para a escola, das questões referentes à qualidade do ensino, referente à satisfação do profissional da educação... então é muito difícil para eu lidar com isso fora. Dentro de sala de aula eu fico louca, eu grito com eles [risos] eu paro a aula, eu paro com o que eu estou falando, e começo a discussão sobre determinada fala..."e aí essa foi uma atitude o que? Homofóbica, uma atitude racista...

Você trabalha com os conceitos?

Sim, trabalho... apesar de muitos de repente não conhecem essas palavras eu trabalho com os conceitos, só que muitos conhecem e viram o olho assim...[risos] tipo assim: "que saco esse papinho..." [risos] mas eu paro a aula e vou dar atenção para aquilo, e às vezes, eu me perco um pouco no tempo, mas fica dependendo da turma também...tem turma que não está nem aí e tem turma que compra e daí às vezes é aula inteira para falar sobre isso...

Quais os motivos que te levaram a se inscrever no Curso Direitos Humanos e o ensino de Ciências Naturais?

Os motivos foram justamente esses... é me ver num lugar em que a qualidade do ensino ela é a última coisa que estaria na pauta de gestão, não estou julgando, mas estou reconhecendo só... porque são questões que nós deveríamos pensar como isso funciona e eu imagino que seja uma cultura e não é pontual ali...e me vi nesse lugar, me vi nesse lugar como professora iniciante... então eu estou num lugar em que a qualidade de ensino ela não é priorizada ... sou uma professora iniciante... estou no ensino de ciências e que especificidades esse ensino de ciências tem. Veio de uma trajetória acadêmica, de um mestrado que trabalhou com a agroecologia, que pensou também relações campo e educação no caso, então essa relação com a terra ... o que essa educação tem com a terra, com os movimentos sociais, com essa política pública

de educação do campo. E o contexto da agroecologia se cercando disso...fiz o meu TCC em agroecologia também, sobre soberania alimentar, então isso está na minha trajetória... e de repente eu me vejo ali com ciências da natureza... só que daí o procedimento é muito diferente e daí tem relação coma minha resposta referente as lacunas na formação de professores que é essa falta da prática mesmo sabe? De um ensino que mostre faça isso, isso e isso... estruture, ainda que a gente possa desestruturar depois, mas que dê esse passo a passo, esse procedimento pedagógico da sala de aula, do contexto escolar... então me vi assim, né? Em um local escasso de qualidade de ensino, despreocupado... eu hiper preocupada e vi o curso e falei "É isso aqui" , e foi isso que me despertou, sabe? Em pensar em direitos humanos e o ensino de Ciências não era algo que eu .... ainda que eu fizesse essas elaborações eu não interpretava como direitos humanos. E essa situação com direitos humanos foi uma coisa que me chamou a atenção também...

Quando você cita que a escola muitas vezes prioriza as demandas que vem da secretaria ou do núcleo de educação e não prioriza a qualidade do ensino, que demandas são essas?

Eu estou em uma escola que tem em médio 700 alunos, é uma escola bem grande e ela tem falta de profissionais, a principal deficiência e a falta de profissional. Então a escola se localiza em uma região, que é uma região periférica, que é uma vila, Vila Verde no CIC, que é como se fosse um complexo educacional, ao lado tem um CMEI, depois tem o farol do saber e depois tem duas UEI's se eu não me engano...eu nunca fui em nenhuma delas ... que são as unidades integradas de ensino que atendem as crianças de contraturno... E esta escola está o tempo inteiro dialogando, porque me parece que ela era uma escola integral e daí deixou de ser integral e parece que as UEI'S fizeram esse papel, e por isso passam o temo inteiro dialogando...e falta professores nas UEI's também...então por exemplo os profissionais eles ficam às vezes em rodízio, eles não tem nem função definida. E principalmente a gente que está entrando acaba sofrendo mais por conta disso...não tem muita escolha...e isso enfraquece a relação com os estudantes, enfraquece a sua formação enquanto professor, isso desestabiliza a pessoa, sabe? Aí se você for parar para pensar: "ah...poderia ser uma dinâmica, a gente é dinâmico..." mas eu acho que existem questões de organização do trabalho pedagógico, principalmente essa dinâmicas, no caso elas não seriam bem vindas...Essa escassez de profissional fez historicamente essa escola acabar se organizando do jeito que ela está...

O curso está contribuindo para a construção de saberes voltados para direitos humanos e ensino de ciências?

Então...eu já fazia essas relações como eu falei até porque o meu mestrado foi em gênero e agroecologia, educação, gênero, agroecologia e trabalho, então essas relações de gênero estão em todos os lugares, com a democratização, com toda essa formulação do feminicídio também, né? E todas essa leis e movimento sociais que trabalham com isso, né...vivenciam isso...essa emergência social está bambando, vamos dizer assim...não é à toa que eu acabei me propondo a fazer esse estudo, então eu já fazia essas reflexões e até vinculada a questão ambiental por conta da agroecologia. Mas como eu falei eu preciso me instrumentalizar enquanto professora de uma sala de aula e esse curso tem me ajudado nisso...não me agrega muita as discussões, talvez até por causa do grupo de professoras... então assim...a gente teve uma discussão ali e vi que uma professora ela não quer abrir cabeça dela nem talvez para ouvir e nem aberta para pensar em algo que ela não concorda mas que ela poderia compreender ou ela já compreendeu e não quer nem conversar...não sei... Mas a outra professora já se abriu mais, né...Então talvez até pelo grupo não me

agrega muito, não no sentido de falar apenas coisas que eu concordo, mas sim dessa abertura, desse diálogo, essa relação que talvez não tenha acontecido entre nós...o que me falta é uma fala mais de professora, eu queria conversar sobre o planejamento delas então e é o que eu quero aprender, isso que eu quero aprender...então assim esse tipo de discussão para mim eu queria, na parte delas também, não para criticar, mas para ponderar ...

APÊNDICE 9 – QUADROS ILUSTRATIVOS

QUADRO 1 – Respostas das professoras à questão: O que você compreende por direitos?

PROFESSORAS	RESPOSTAS
1	Direitos **são valores que as pessoas** têm para que garantam sua convivência na sociedade de forma digna. ”
2	“O direito parte primeiramente do **respeito ao outro**, tendo como apoio nossa **Constituição**. Além, dos nossos direitos temamos também **nossos deveres como cidadãos**. Acredito que o respeito primeiramente deve ser consigo mesmo, com o outro e com a sociedade. E, é na **convivência e com uma conversa entre todos que conseguimos compreender os direito**s. ”
3	NÃO RESPONDEU
4	“**Valores as situações** que permitem que o ser humano tenha uma vida digna”
5	“Entendo que **direitos são normativas constitucionais** que garantem, ou deveriam garantir igualdade de condições de vida e segurança a todos os cidadãos. ”
6	NÃO RESPONDEU
7	“**Direito é um conjunto de leis organizado** pelos seres humanos que determinam o que seria o direito e os deveres dos cidadãos, é o que limita o que pode e o que não pode, geralmente associamos o direito como algo que nos traz justiça”.
8	“É **tudo aquilo que posso fazer**. Tenho direitos mas **não cumpro com meus devere**s”

QUADRO 2 – Respostas das professoras à questão: O que são direitos humanos?

PROFESSORAS	RESPOSTAS
1	Direitos humanos são **princípios e valores** que garantem a **integridade física e moral de cada ser humano**.
2	Direitos humanos é **buscar igualdade e livre arbítrio para nossas ações.** Todos devemos lutar e buscar nossos direitos. Os direitos humanos englobam: ter **uma vida digna**, como educação, saúde e qualidade de vida. Mas ficam questionamento: **Será que todos os cidadãos têm o básico para sobreviver?**
3	NÃO RESPONDEU
4	São **valores que permitem** que o cidadão tenha uma **vida digna**.
5	Direitos humanos são princípios pautados no acesso das pessoas à Educação, saúde, segurança, lazer, integridade, liberdade... Que por meio de **convenções internacionais subentende-se que deveriam ser direitos garantidos a todas as pessoas**.
6	NÃO RESPONDEU
7	Direitos humanos já era discutido desde a antiguidade, porém nem sempre colocado em prática, ele se torna extremamente importante após a 2ª Guerra Mundial, onde houve inúmeras atrocidades, mortes, onde as pessoas envolvidas diretamente com a guerra perdem o seu senso de humanos e retrocedem à barbárie, a partir daí se faz necessário discutir **regras que irão determinar como**

	o ser humano deve agir dentro da sociedade em **relação ao outro e esses direitos de liberdade, de vida, de religião, de etnia, devem ser respeitados.**
8	É **respeitar os princípios** das demais pessoas

QUADRO 3 – Respostas das professoras à questão: O que é Educação em Direitos Humanos?

PROFESSORAS	RESPOSTAS
1	Educação em Direitos Humanos é conhecer exatamente o que são **esses direitos para** que não sejam violados. Com educação e conhecimento é possível cobrar que sejam respeitados. ”
2	Educação em Direitos Humanos é conduzir as aulas com **temáticas** que façam refletir sobre inúmeros temas e como isso tange nas reflexões sobre a dignidade humana e cidadania (questões étnico-raciais, bullying, gênero...) e como trabalha-las em sala.
3	No meu ponto de vista é uma educação igualitária e inclusiva, que se preocupa em formar pessoas que **percebam o outro, que tenham empatia e consciência de mundo.**
4	É explicar, exemplificar para os alunos quais são os Direitos Humanos, explicando como foram se formando ao longo da história. Observando se o aluno consegue compreender como estes **Direitos atuam na sua vida e se ele**, o aluno, como reage sendo um cidadão.
5	É uma proposta e ensino que promova a **articulação dos conteúdos da Ciência** com os temas dos Direitos Humanos.
6	NÃO RESPONDEU
7	“Educação em Direitos Humanos **é levar o conhecimento**, aos cidadãos que não estão no ambiente escolar, assim como aos que estão na escola. Ensinar o respeita à vida, **desnaturalizar** frase do tipo “os direitos humanos são direitos dos manos”, explicar como funciona, onde atua, pois não basta somente desconstruir o senso comum, mas devemos também construir uma **nova forma de ver os Direitos Humanos como algo que abrange todos os humanos,** independente de quem que seja, levar essa discussão aos alunos, pois muitos não têm essa noção. ”
8	“É **tudo novo para ser abordado** em sala de aula. Tem assuntos que **não dá para** explanar. Fica no sigilo. ”

QUADRO 4 – Respostas das professoras à questão: Em sua opinião, no contexto escola em que você atua há violações dos direitos humanos? Se há violações, explique como isso ocorre.

PROFESSORAS	RESPOSTAS
1	“Acredito que **não**. No momento não me recordo de situações em que houve a violação dos direitos humanos”
2	A partir do momento que **um colega de classe ri sobre sua condição ou fala** com desprezo sobre determinado aluno, acredito que isto viola o outro que esta sendo agredido seja verbalmente ou fisicamente. Mas, com toda certeza quem vê o fato deve falar. E discutir

	muito sobre o tema, pois as pessoas não mudam de um dia para o outro.
3	Até o momento **não consegui perceber** violações na escola em que atuo, mas já trabalhei em outras em que haviam várias violações principalmente raciais e de gênero.
4	Como trabalho em escola tempo integral, percebo **algumas famílias** repassando a responsabilidade da formação integral da criança para a escola. Em consequência disso, percebo, que estas crianças muitas vezes se perdem na formação do seu caráter.
5	**Sim**, minha escola fica próxima da região metropolitana de Colombo e atendemos uma grande parte de alunos que foram realocados de uma área de invasão. É visivelmente notório que nossos alunos são **de condição sócio-econômica baixa**, além de vários alunos **vulneráveis, abrigados ou abandonados.**
6	**Sim,** trabalho em uma escola em que muitos **alunos vivem em situação de risco** seja por **negligência familiar**, moradia, se ter alimento, etc. A escola é a única oportunidade que eles têm de vivenciar momentos diferentes, conhecer coisas novas. A escola é um espaço que os possibilita a pensar que terão um futuro melhor.
7	**Não**
8	**Sim**. Há casos em que a **escola sabe o que ocorre com o aluno**, tenta resolver; mas não prossegue para que não se prejudique e “engaveta”

QUADRO 6 – Respostas das professoras à questão: Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?

PROFESSORAS	RESPOSTAS
1	**Não, não há discussões**. Há profissionais que participam da **comissão**, mas não há repasses e nem discussões.
2	**Existe somente sobre** o dia 20 de novembro onde colocam a questão étnico-racial que a grande maioria trabalho para mostrar algo, mas nada é aprofundado.
3	**Sim**, **porém há uma equipe específica** que participa de eventos com este tema.
4	Existe a **Comissão de Direitos Humanos** que **faz um trabalho no ensino regular**
5	Nós temos uma **representante que ano passado registrou vários trabalhos** de diversas áreas envolvendo a temática.
6	Há uma **comissão sobre esta temática**, mas **não é discutida** com os pares

7	**Muito raro**, somente entre nós professores e na **hora do café**
8	No **intervalo, rapidamente e nos cobram** para que isso faça parte do currículo. Impondo.

QUADRO 7 – Respostas das professoras à questão: Para você é possível realizar uma articulação do ensino de ciências naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado?

PROFESSORAS	RESPOSTAS
1	**Sim**, essa **articulação se deve justamente porque o ensino de Ciências, principalmente no 5º ano**, aborda temas como a sexualidade e o cuidado com o próprio corpo. (P1).
2	Ex. **já fiz um trabalho envolvendo** vacinas e a importância no que tange o direito à informação. Acredito que **depois que amadurecemos nossas ideias** conseguimos interligar temas pois vamos nos aprofundando e realizando articulações. (P2)
3	Eu acredito que isso pode (e deve) **ocorrer em todas as áreas** da educação, desde falas do cotidiano e desconstrução diária até projetos com participação efetiva dos alunos. (P3)
4	Não respondeu
5	**Espero que sim**, porém ainda **busco meios mais eficientes** para isso.
6	**Sim**, pensando nos **conteúdos sistematizados alinhados a esta temática**, criança possibilidades de articulação entre os dois como por exemplo o conteúdo de doenças que envolvem o sistema ósseo e a mobilidade no espaço escolar.
7	**Sim**, no caso o respeito as diferentes sexualidades, o respeito à vida em todos os sentidos, a biodiversidade, o **papel do aluno como cidadão** que precisa preservar, respeitar para contribuir com o meio ambiente e a sociedade. (P7)
8	**Sim.** Qualquer assunto pode abrir "leque", se aprofundar no conteúdo; mas isso não ocorre porque muitas vezes nos **deparamos com os pais não aceitando** o que se está falando. Principalmente gêneros e sexualidade e reprodução humana (conteúdo 5º ano).

QUADRO 8 – Respostas das professoras à questão: Em sua opinião você considera importante a temática direitos humanos e cidadania e sua articulação com o ensino de ciências naturais? Por que? Explique.

PROFESSORAS	RESPOSTAS
1	**Sim, é muito importante**. Existe essa articulação entre os temas porque os **conteúdos de Ciências têm a ver com Direitos** Humanos. (P1).

2	De extrema importância, a articulação de Ciências voltada a temática Direitos Humanos faz com que os **estudantes ampliem seus olhares para o mundo**, bem como seu conhecimento; tomando a educação muldisciplinar.
3	Sim, pois precisamos **formar cada vez mais seres humanos empáticos e com consciência de mundo**, tanto o seu como o do outro.
4	Não respondeu
5	**Muito importante,** pois a **Ciência faz parte da nossa vida prática** e das relações sociais que permeiam a temática dos Direitos Humanos e cidadania, para **repensar nossa sociedade o conhecimento científico e as relações humanas**
6	**Sim**, pois o ensino de Ciências é realizado para alunos que vivem em uma sociedade como semelhanças, diferenças, igualdade, desigualdades e necessitam entender e compreender como funciona e se faz a ciência a partir do respeito por todos.
7	**Sim,** para desmitificar, **desnaturalizar e/ou desconstruir o senso sobre o que é direitos humanos**, sobre sexualidade, preconceito, racismo, questões de gênero, etc., articulando com o corpo humano, com o agir humano, etc.
8	**Sim, desde que nos dê amparo**; nos prepare para trabalhar; afinal é algo novo e isso acaba dando "conflito" de gerações

QUADRO 9 – Respostas das professoras à questão: Em sua prática pedagógica no ensino de ciências naturais você realiza a articulação dos conteúdos de ciências com as temáticas voltadas para os direitos humanos? Se sim, como você faz essa articulação?

PROFESSORAS	RESPOSTAS
1	**Sim, mas não da forma como eu gostaria**, devido à falta de tempo e não saber direito até que ponto posso abordar tais temas
2	No momento estou realizando na escola do período da manhã, sobre as vacinas e como elas são importantes no que tange os direitos individuais e coletivos mediante o **direito à informação**.
3	Normalmente eu faço uma roda de conversa inicial com as crianças e **poucos os temas** que eles trazem
4	Não respondeu
5	**Sim, já realizei práticas**, projetos que discutiam o valor da Terra para os **indígenas e a questão da água como bem comum** e o **acesso negado para uns**.
6	**Sim, por exemplo, o trabalho com o desenho do corpo humano**, cada um desenho o seu e depois verificamos as **semelhanças e diferenças** de cada um, ao final os alunos compreendem a se respeitar e respeitar o outro também
7	**Não,** pois no 3º ano estou lecionando sobre bactérias, fungos, animais e plantas

8	**Sim, superficialmente**

ANEXOS
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIOS DA FASE EXPLORATÓRIA

QUESTIONÁRIO 1

CURSO: ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

QUESTIONÁRIO:

DADOS PESSOAIS:

[redacted]

2. Idade: 38
3. Formação acadêmica: Letras
4. Escola em que atua: E. M. Anísio Teixeira
5. Munícipio: Curitiba
6. Regime de trabalho:

(X) concursado ( ) PSS

7. Turma em que atua: 5º ano
8. Há quanto tempo atua como professora? 19 anos
9. Há quanto tempo atua como professora no Ensino de Ciências Naturais? 2 anos

DADOS REFERENTES À TEMÁTICA:

1. O que você compreende por Direitos?

Direitos

2. Na sua opinião há uma relação entre Direitos e Cidadania? Se tem, qual é essa relação?

Sim.

3. O que são Direitos Humanos?

4. O que você compreende por Dignidade Humana?

É possibilitar que o ser humano consiga viver dignamente sendo respeitado em seus direitos como saúde, moradia, trabalho, estudo, etc.

5. O que é Educação em Direitos Humanos em sua opinião? Explique.

6. Na sua opinião que temáticas são importantes de serem discutidas no contexto escolar sobre Direitos Humanos e Cidadania?

As questões:
- indígenas
- afro
- sexualidade
- meio ambiente

7. Em sua opinião, no contexto escolar em que você atua há violações dos direitos humanos? Se há violações, explique como isso ocorre.

Sim, trabalho em uma escola em que muitos alunos vivem em situação de risco seja por negligência familiar, moradia, se tem alimento. A escola é a única oportunidade que eles tem de vivenciar momentos diferentes, conhecer coisas novas, a escola é um espaço que possibilita-os a pensar que terão um futuro melhor.

8. Para você é possível realizar uma articulação do Ensino de Ciências Naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado? (Pode dar exemplos)

Sim, pensando nos conteúdos sistematizados alinhados a esta temática, criando possibilidades de articulação entre os dois como por exemplo o conteúdo de [illegible] doenças que envolvem o sistema físico e a mobilidade no espaço da escola, [illegible]

9. Em sua prática pedagógica no Ensino de Ciências Naturais você realiza a articulação dos conteúdos de Ciências com as temáticas voltadas para os Direitos Humanos? Se sim, como você faz essa articulação?

Sim, por exemplo o trabalho com o desenho do corpo humano, cada um desenha o seu e depois verificamos as semelhanças e diferenças de cada um, ao final os alunos compreendem a se respeitar e respeitar o outro também.

10. Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?

Há uma comissão sobre esta temática, mas não é discutida com os pares.

11. Em sua opinião você considera importante a temática Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o Ensino de Ciências Naturais? Por quê? Explique.

Sim, pois o ensino de Ciências é realizado para alunos que vivem em uma sociedade com semelhanças, diferenças, igualdade, desigualdades e necessitam entender e compreender como funciona e se faz a ciência a partir do respeito por todos.

QUESTIONÁRIO 2

CURSO: ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

QUESTIONÁRIO:

DADOS PESSOAIS:

1. Nome completo: [redacted]
2. [redacted]
3. Formação acadêmica: Pedagogia - Cursando mestrado
4. Escola em que atua: CE.I Augusto Cesar Sandino
5. Munícipio: Curitiba
6. Regime de trabalho:

(X) concursado ( ) PSS

7. Turma em que atua: 1º ao 4º ano do Ensino Fund.
8. Há quanto tempo atua como professora? 15 anos
9. Há quanto tempo atua como professora no Ensino de Ciências Naturais? 3 anos

DADOS REFERENTES À TEMÁTICA:

1. O que você compreende por Direitos?

Entendo que direitos são normativas constitucionais que garantem, ou deveriam garantir igualdade de condições de vida e segurança a todos cidadãos.

2. Na sua opinião há uma relação entre Direitos e Cidadania? Se tem, qual é essa relação?

Sim, para a vida comunitária, ou seja, vida em sociedade é necessário compreender a ética dessa convivência, como

funcionam as relações entre direitos e deveres. Como o exercício da cidadania faz parte da vivência comunitária.

3. O que são Direitos Humanos?

Direitos Humanos são princípios pautados no acesso das pessoas à Educação, Saúde, Segurança, Lazer, Integridade, Liberdade... Que por meio de convenções internacionais subentende-se que deveriam ser direitos garantidos a todas as pessoas no mundo.

4. O que você compreende por Dignidade Humana?

Ao pensar em dignidade Humana, me deparo com a ideia de "digno" que nesse contexto representa as condições mínimas para a vida de uma pessoa, penso também naqueles que vivem na miséria, expostos a fome, violência e humilhações que ferem a dignidade Humana.

5. O que é Educação em Direitos Humanos em sua opinião? Explique.

É uma proposta de Ensino que promova a articulação dos conteúdos da Ciência com os temas dos Direitos Humanos.

6. Na sua opinião que temáticas são importantes de serem discutidas no contexto escolar sobre Direitos Humanos e Cidadania?

(~~[illegible]~~) Percebemos questões muito presentes no convivio escolar como bullying, preconceito, violência, abandono... Que fazem parte da realidade de muitas de nossas crianças, que muitas vezes refletem na escola o que vivencia fora dela. E até mesmo dentro da escola.

7. Em sua opinião, no contexto escolar em que você atua há violações dos direitos humanos? Se há violações, explique como isso ocorre.

Sim, minha escola fica próxima a região metropolitana de Colombo e atendemos uma grande parte de alunos que foram realocados de uma área de invasão. É visivelmente notório que nossos alunos são de condição sócio-econômica baixa, além de vários alunos vulneráveis, abrigados ou abandonados.

8. Para você é possível realizar uma articulação do Ensino de Ciências Naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado? (Pode dar exemplos)

Espero que sim, porém ainda busco meios mais eficientes para isso.

9. Em sua prática pedagógica no Ensino de Ciências Naturais você realiza a articulação dos conteúdos de Ciências com as temáticas voltadas para os Direitos Humanos? Se sim, como você faz essa articulação?

Sim já realizei práticas, projetos que discutiam o valor da Terra para os indígenas e a questão da água como bem comum e o acesso negado para uns.

10. Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?

Nós temos uma representante que ano passado registrou vários trabalhos de diversas áreas envolvendo a temática.

11. Em sua opinião você considera importante a temática Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o Ensino de Ciências Naturais? Por quê? Explique.

Muito importante, pois a Ciência faz parte da nossa vida prática e das relações sociais que permeiam a temática dos Direitos Humanos e Cidadania, para repensar nossa sociedade (~~...~~) o conhecimento científico e as relações humanas.

QUESTIONÁRIO 3

CURSO: ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

QUESTIONÁRIO:

DADOS PESSOAIS:

2. Idade: 38 anos
3. Formação acadêmica: (mestranda em Ensino de História) História e Geografia
4. Escola em que atua: E.M. Piratini Curitiba e Col. Est. Luiz Carlos de Paula e Sousa.
5. Munícipio: Curitiba
6. Regime de trabalho:

(X) concursado ( ) PSS

7. Turma em que atua: 3º ano e 9º ano
8. Há quanto tempo atua como professora? 13 anos
9. Há quanto tempo atua como professora no Ensino de Ciências Naturais?

4 anos (intercalados)

DADOS REFERENTES À TEMÁTICA:

1. O que você compreende por Direitos?

Direito é um conjunto de leis organizado e ~~determinado~~ pelos seres humanos que determinam o que seria o direito e os deveres ~~dos~~ cidadãos, é o que limita o que pode e o que não pode, geralmente associamos o direito como algo que nos traz (~~benefício~~) justiça.

2. Na sua opinião há uma relação entre Direitos e Cidadania? Se tem, qual é essa relação?

anulada

Sim. Para eu poder ter acesso aos direitos na lei eu preciso ser reconhecido como cidadão primeiramente, preciso de documentos que provem que eu existo, na ~~prática~~, ~~mas historicamente e filosoficamente todos devem~~ ~~teoria~~, ~~na prática~~ essa relação deveria ser bem mais ampla para a justiça

3. O que são Direitos Humanos?

Direitos humanos já era discutido desde a antiguidade, porém nem sempre colocado em prática, ele tornou-se extremamente importante pós a 2º Guerra Mundial, onde houve inúmeras atrocidades, mortes, onde as pessoas envolvidas diretamente com a guerra perderam o seu senso de humanos e retrocederam à bárbarie, a partir daí se fez necessário discutir regras que iriam determinar como o ser humano deve agir dentro da sociedade, em relação ao outro e esses direitos de liberdade, de vida, de religião, de etnia, devem ser respeitados.

4. O que você compreende por Dignidade Humana?

Dignidade humana seria o mínimo necessário para o ser humano sobreviver, como ter todas as refeições necessárias diárias, ter onde dormir, tomar banho (moradia), ter um trabalho digno que não o explore até o limite, ter liberdade de escolha, de expressão, de religião, poder estudar enfim, (possuir vários direitos) ter uma vida, onde não seja necessário mendigar um prato de comida, por exemplo.

5. O que é Educação em Direitos Humanos em sua opinião? Explique.

Educação em Direitos Humanos é levar o conhecimento, seja aos cidadãos que não estão no ambiente escola, assim como aos que estão na escola. Ensinar o respeito à vida, desmistificar frases do tipo "os direitos humanos são direitos para os manos", explicar como funciona, onde atua, pois não trata somente desconstruir o senso comum, mas devemos também construir uma nova forma de ver o Direitos Humanos como algo que abrange todos os humanos, independente de quem quer que seja, levar essa discussão aos demos, pois muitos não tem essa noção.

6. Na sua opinião que temáticas são importantes de serem discutidas no contexto escolar sobre Direitos Humanos e Cidadania?

Todos.

7. Em sua opinião, no contexto escolar em que você atua há violações dos direitos humanos? Se há violações, explique como isso ocorre.

Não.

8. Para você é possível realizar uma articulação do Ensino de Ciências Naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado? (Pode dar exemplos)

Sim. No caso o respeito às diferentes sexualidades, o respeito à vida em todos os seus tipos (humanos, animais e a biodiversidade) o papel do aluno como cidadão que precisa preservar, respeitar para contribuir com o meio ambiente e a sociedade.

9. Em sua prática pedagógica no Ensino de Ciências Naturais você realiza a articulação dos conteúdos de Ciências com as temáticas voltadas para os Direitos Humanos? Se sim, como você faz essa articulação?

Não, pois no 3º ano estamos estudando sobre, lecionando sobre, bactérias, fungos, animais e plantas.

10. Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?

Muito raro, somente entre nós professores na hora do café.

11. Em sua opinião você considera importante a temática Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o Ensino de Ciências Naturais? Por quê? Explique.

Sim. Para desmistificar, desnaturalizar e/ou desconstruir o senso comum sobre o que é Direitos Humanos, sobre sexualidade, preconceito, racismo, questões de gêneros, etc. articulando com o corpo humano, com o agir humano, etc.

QUESTIONÁRIO 4

CURSO: ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

QUESTIONÁRIO:

DADOS PESSOAIS:

[redacted]

2. Idade: 49
3. Formação acadêmica: Pedagogia - Especialização Psicopedagogia
4. Escola em que atua: Escola M. CEI Prof. Ulisses Falcão Vieira
5. Município: Curitiba
6. Regime de trabalho:

(X) concursado ( ) PSS

7. Turma em que atua: 1º ao 5º ano
8. Há quanto tempo atua como professora? 27 anos
9. Há quanto tempo atua como professora no Ensino de Ciências Naturais?

Nunca atuei especificamente nesta área.

DADOS REFERENTES À TEMÁTICA:

1. O que você compreende por Direitos?

Valores ou situações que permitem que o ser humano tenha uma vida digna.

2. Na sua opinião há uma relação entre Direitos e Cidadania? Se tem, qual é essa relação?

A partir do momento em que o ser humano se torna um cidadão, através de um documento, começa a ter Direitos.

3. O que são Direitos Humanos?

São valores que permitem que o cidadão tenha uma vida digna.

4. O que você compreende por Dignidade Humana?

Dignidade Humana é quando o cidadão tem os seus direitos respeitados.

5. O que é Educação em Direitos Humanos em sua opinião? Explique.

É explicar, exemplificar para os alunos quais são os Direitos Humanos, explicando como foram se formando ao longo da história. Observando se o aluno consegue compreender como estes Direitos atuam na sua vida e se ele, o aluno, como nazge sendo um cidadão.

6. Na sua opinião que temáticas são importantes de serem discutidas no contexto escolar sobre Direitos Humanos e Cidadania?

Ao longo da minha carreira de Magistério tenho percebido os alunos cada vez mais apáticos, sem noção de sua cidadania. Acredito ser de extrema importância, ~~criar~~ desenvolver desde a mais tenra idade uma consciência crítica, sabedora de seus Direitos.

7. Em sua opinião, no contexto escolar em que você atua há violações dos direitos humanos? Se há violações, explique como isso ocorre.

Como trabalho em escola de tempo integral, percebo algumas famílias repassando a responsabilidade da formação integral da criança para a escola. Em consequência disso, percebo que estas crianças muitas vezes se perdem na formação do seu caráter.

8. Para você é possível realizar uma articulação do Ensino de Ciências Naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado? (Pode dar exemplos)

9. Em sua prática pedagógica no Ensino de Ciências Naturais você realiza a articulação dos conteúdos de Ciências com as temáticas voltadas para os Direitos Humanos? Se sim, como você faz essa articulação?

10. Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?

Existe a Comissão de Direitos Humanos que faz um trabalho no Ensino Regular.

11. Em sua opinião você considera importante a temática Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o Ensino de Ciências Naturais? Por quê? Explique.

QUESTIONÁRIO 5

CURSO: ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

QUESTIONÁRIO:

DADOS PESSOAIS:

2. Idade: 50
3. Formação acadêmica: Pedagogia
4. Escola em que atua: Enéas Marques
5. Munícipio: Curitiba
6. Regime de trabalho:

(X) concursado ( ) PSS

7. Turma em que atua: 3º ano
8. Há quanto tempo atua como professora? 11 anos
9. Há quanto tempo atua como professora no Ensino de Ciências Naturais?

5 anos.

DADOS REFERENTES À TEMÁTICA:

1. O que você compreende por Direitos?

É tudo aquilo que posso fazer.
Tenho direitos mas não cumpro com meus deveres.

2. Na sua opinião há uma relação entre Direitos e Cidadania? Se tem, qual é essa relação?

Deve ter, pois é um conjunto, não devemos trabalhar uma coisa sem pensar em outra.
Deve ter harmonia.

3. O que são Direitos Humanos?

É respeitar os princípios das demais pessoas

4. O que você compreende por Dignidade Humana?

a dignidade você aprende desde cedo? ou dignidade você aprende ao adulto?

Deduzo que é o respeito mútuo entre as pessoas e o que você faz para se socializar.

5. O que é Educação em Direitos Humanos em sua opinião? Explique.

Um tema rico p/ ser abordado em sala de aula. Tem assuntos que não dá para explanar. Ficou em aberto.

6. Na sua opinião que temáticas são importantes de serem discutidas no contexto escolar sobre Direitos Humanos e Cidadania?

???

7. Em sua opinião, no contexto escolar em que você atua há violações dos direitos humanos? Se há violações, explique como isso ocorre.

Sim. Há casos em que a escola sabe do que ocorre com o aluno; tentam resolver; mas vão prosseguir para que não se prejudique. "Empurra".

8. Para você é possível realizar uma articulação do Ensino de Ciências Naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado? (Pode dar exemplos)

Sim. Qualquer assunto pode abrir o "leque", se aprofundar no conteúdo; mas isso não ocorre porque muitas vezes nos deparamos com os pais não aceitando o que se está falando. Principalmente Gênero e SEXUALIDADE e reprodução humana: (conteúdo 5º ano).

9. Em sua prática pedagógica no Ensino de Ciências Naturais você realiza a articulação dos conteúdos de Ciências com as temáticas voltadas para os Direitos Humanos? Se sim, como você faz essa articulação?

Bem - superficialmente.

10. Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?

No intervalo, rapidamente e nos eventos para que isso faça parte do currículo. Imposto.

11. Em sua opinião você considera importante a temática Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o Ensino de Ciências Naturais? Por quê? Explique.

Bem. Desde que nos dê amparo, nos prepare para trabalhar; atual é algo novo e isso acaba dando "conflito" de gerações.

QUESTIONÁRIO 6

CURSO: ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

QUESTIONÁRIO:

DADOS PESSOAIS:

1. [redacted]
2. Idade: 27
3. Formação acadêmica: [illegible] em Pedagogia
4. Escola em que atua: Escola Municipal Felipe Zani
5. Munícipio: Pinhais
6. Regime de trabalho:

( ) concursado (X) PSS

7. Turma em que atua: 2º, 3º, 4º e 5º ano
8. Há quanto tempo atua como professora? 8 anos
9. Há quanto tempo atua como professora no Ensino de Ciências Naturais? 3 meses

DADOS REFERENTES À TEMÁTICA:

1. O que você compreende por Direitos?

2. Na sua opinião há uma relação entre Direitos e Cidadania? Se tem, qual é essa relação?

3. O que são Direitos Humanos?

4. O que você compreende por Dignidade Humana?

5. O que é Educação em Direitos Humanos em sua opinião? Explique.

No meu ponto de vista é uma educação igualitário e inclusiva, que se preocupa em formar pessoas que percebam o outro, que tenham empatia e consciência do mundo.

6. Na sua opinião que temáticas são importantes de serem discutidas no contexto escolar sobre Direitos Humanos e Cidadania?

Igualdade de gênero, consciência de classe, de privilégio, desconstrução da meritocracia, preconceito étnico racial e o racismo velado, pautas LGBTs, intolerância religiosa

7. Em sua opinião, no contexto escolar em que você atua há violações dos direitos humanos? Se há violações, explique como isso ocorre.

Até o momento não consegui perceber violações na escola em que atuo, mas já trabalhei em outras um que haviam várias violações, principalmente raciais e de gênero

8. Para você é possível realizar uma articulação do Ensino de Ciências Naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado? (Pode dar exemplos)

Eu acredito que isso pode (e deve) ocorrer em todas as áreas da educação, desde falas do cotidiano e desconstruções diárias até projetos com participação efetiva dos alunos

9. Em sua prática pedagógica no Ensino de Ciências Naturais você realiza a articulação dos conteúdos de Ciências com as temáticas voltadas para os Direitos Humanos? Se sim, como você faz essa articulação?

Normalmente eu faço uma roda de conversa inicial com as crianças e falo os temas que eles trazem

10. Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?

Sim, pois há uma equipe específica que participa de eventos com este tema

11. Em sua opinião você considera importante a temática Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o Ensino de Ciências Naturais? Por quê? Explique.

Sim, pois precisamos formar cada vez mais seres humanos empáticos e com consciência de mundo, tanto o seu como o do outro.

QUESTIONÁRIO 7

CURSO: ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

QUESTIONÁRIO:

DADOS PESSOAIS:

[redacted]

2. Idade: 38 anos
3. Formação acadêmica: Matemática / Física / Cenário Externo / Mest. Eng. de Produção / Sexologia
4. Escola em que atua: E. M. Ref. Omar Sabbag.
5. Município: Curitiba
6. Regime de trabalho:

(X) concursado ( ) PSS

7. Turma em que atua: 3os anos
8. Há quanto tempo atua como professora? 18 anos (contando particular)
9. Há quanto tempo atua como professora no Ensino de Ciências Naturais? 7 anos

DADOS REFERENTES À TEMÁTICA:

1. O que você compreende por Direitos?

O direito parte primeiramente do respeito ao outro, tendo o/ apoio nossa Constituição. Além dos nos sos direitos temos também nossos deveres como Cidadãos. Acredito que o respeito primeiramente deve ser consigo mesmo, com o outro e com a sociedade! E, é na convivência e d/ uma conversa entre todos que conseguimos compreender os direitos.

2. Na sua opinião há uma relação entre Direitos e Cidadania? Se tem, qual é essa relação?

Total relação; pois quando falamos de direito englobamos também o respeito ao outro, envolvendo valores e questões de cidadania.

3. O que são Direitos Humanos?

Direitos humanos é buscar igualdade e livre arbítrio para nossas ações. Todos devemos lutar e buscar nossos direitos. Os direitos humanos englobam: ter uma vida digna, com educação, saúde e qualidade de vida. Mas fica o questionamento: Será que todos os cidadãos tem o básico pra sobreviver?

4. O que você compreende por Dignidade Humana?

Dignidade humana é viver ~~com~~ buscando com qualidade de vida. Tendo direito a educação, saúde, segurança. Acredito que vivemos bem quando temos essa base bem solida.

5. O que é Educação em Direitos Humanos em sua opinião? Explique.

Educação em Direitos Humanos é conduzir as aulas com temáticas que façam refletir sobre inúmeros temas e como isso tange nas reflexões sobre a dignidade humana e cidadania (questões étnico-raciais, bullying, gênero...) e como trabalha-las em sala.

6. Na sua opinião que temáticas são importantes de serem discutidas no contexto escolar sobre Direitos Humanos e Cidadania?

Questões Étnico Raciais, Bullying, Redes Sociais, Gênero...

7. Em sua opinião, no contexto escolar em que você atua há violações dos direitos humanos? Se há violações, explique como isso ocorre.

A partir do momento que um colega de classe ri sobre sua condição ou fala c/ desprezo sobre determinado aluno, acredito que isto viola o outro que está sendo agredido seja verbalmente ou fisicamente. Mas, com toda certeza quem vê o fato deve falar. E discutir muito sobre o tema, pois as pessoas não mudam de um dia p/ o outro.

8. Para você é possível realizar uma articulação do Ensino de Ciências Naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado? (Pode dar exemplos)

Ex: Já fiz um trabalho envolvendo vacinas e a importância no que tange o direito à informação.
Acredito que depois que amadurecermos nossas ideias conseguimos interligar temas pois vamos nos aprofundando e realizando articulações.

9. Em sua prática pedagógica no Ensino de Ciências Naturais você realiza a articulação dos conteúdos de Ciências com as temáticas voltadas para os Direitos Humanos? Se sim, como você faz essa articulação?

No momento estou realizando na escola do período da manhã, sobre as vacinas e como elas são importantes no que tange os direitos individuais e coletivos mediante o direito à informação.

10. Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?

Existe somente sobre o dia 20 de novembro, onde adocam a questão étnico-racial. Mas, acredito que a grande maioria trabalha p/ mostrar algo, mas nada é aprofundado.

11. Em sua opinião você considera importante a temática Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o Ensino de Ciências Naturais? Por quê? Explique.

De extrema importância, a articulação de Ciências voltada a temática Direitos Humanos nos faz com que o estudantes amplie seus olhares p/ o mundo, bem como seu conhecimento; tornando a educação multidisciplinar.

QUESTIONÁRIO 8

CURSO: ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

QUESTIONÁRIO:

DADOS PESSOAIS:

[redacted]

2. Idade: 48 anos
3. Formação acadêmica: Letras Português
4. Escola em que atua: E.M. Prefeito Omar Sabbag
5. Município: Curitiba
6. Regime de trabalho:

(X) concursado ( ) PSS

7. Turma em que atua: 8os anos Língua Portuguesa / 5os anos Ciências
8. Há quanto tempo atua como professora? 27 anos
9. Há quanto tempo atua como professora no Ensino de Ciências Naturais? 5 anos

DADOS REFERENTES À TEMÁTICA:

1. O que você compreende por Direitos?

Direitos são valores que as pessoas têm para que garantam sua convivência na sociedade de forma digna.

2. Na sua opinião há uma relação entre Direitos e Cidadania? Se tem, qual é essa relação?

Sim, há uma relação, pois uma pessoa só poderá exercer seu papel de cidadão se os seus direitos forem respeitados.

3. O que são Direitos Humanos?

Direitos humanos são princípios e valores que garantem a integridade física e moral de cada ser humano.

4. O que você compreende por Dignidade Humana?

Dignidade humana é o respeito pela vida de cada cidadão que deve ser tratado de modo com todas as condições básicas para ter uma vida atuante e digna na sociedade.

5. O que é Educação em Direitos Humanos em sua opinião? Explique.

Educação em Direitos Humanos é conhecer exatamente o que são esses direitos para que não sejam violados. Com educação e conhecimento é possível cobrar que sejam respeitados.

6. Na sua opinião que temáticas são importantes de serem discutidas no contexto escolar sobre Direitos Humanos e Cidadania?

Direitos humanos que se referem à questão de gênero, à questão étnico-racial, à condição da mulher na sociedade, à questão do preconceito. Mostrar que todas as pessoas devem ter seu espaço e esse espaço deve ser respeitado.

7. Em sua opinião, no contexto escolar em que você atua há violações dos direitos humanos? Se há violações, explique como isso ocorre.

Acredito que não. No momento não me recordo de situações em que houve a violação dos direitos humanos.

8. Para você é possível realizar uma articulação do Ensino de Ciências Naturais com a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se for possível, como isso pode ser realizado? (Pode dar exemplos)

Sim, essa articulação se deve justamente porque o Ensino de Ciências, principalmente no 5º ano, aborda temas como a sexualidade e o cuidado com o próprio corpo.

9. Em sua prática pedagógica no Ensino de Ciências Naturais você realiza a articulação dos conteúdos de Ciências com as temáticas voltadas para os Direitos Humanos? Se sim, como você faz essa articulação?

Sim, mas não da forma como eu gostaria, devido à falta de tempo e não saber direito até que ponto posso abordar tais temas.

10. Na escola em que atua há discussões sobre a temática Direitos Humanos e Cidadania? Se há discussões, como isso ocorre? Em que momentos?

Não, não há discussões. Há professores que participam da comissão, mas não há repasses e nem discussões.

11. Em sua opinião você considera importante a temática Direitos Humanos e Cidadania e sua articulação com o Ensino de Ciências Naturais? Por quê? Explique.

Sim, é muito importante. Existe essa articulação entre os temas porque os conteúdos de Ciências têm a ver com Direitos humanos.

ANEXO 2 – PLANEJAMENTO DAS PROFESSORAS E REGISTROS DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

PROFESSORA JOSI

CONTEÚDO: ALIMENTAÇÃO INDÍGENA

Referente ao trabalho das professoras dos 3º anos

OBJETIVO: Identificar os alimentos e receitas alimentares indígenas incorporados pela sociedade no dia a dia.

HABILIDADES DO BNCC: Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares / comunidade, elementos de distintas culturas.

Serão abordados aspectos que fazem parte do trabalho com a habilidade *(EF04GE01)* de Geografia, que consta na BNCC. Como a habilidade deve ser desenvolvida ao longo de todo o ano, você observará que ela não será contemplada em sua totalidade aqui e que as propostas podem ter continuidade em aulas subsequentes.

Materiais necessários

Papel cartolina ou pardo para nuvem de palavras e caça-palavras impresso.

Material complementar:

Caça-palavras para impressão: https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/sXZH2sdngs59pPtbfDZqZSBnVVqhJT7JtnJetndDT6Md4jVVc9kV4bjpqWnp/geo4-01und05-sistematizacao-caca-palavras.pdf

Para você saber mais:

Os alimentos são um traço cultural importante de um povo. As comidas típicas indígenas brasileiras possuem variações entre um povo indígena e outro. Porém, como ingredientes comuns entre elas estão: milho, mandioca, peixes, frutas, ou seja, aqueles retirados e coletados da natureza.

Além disso, são preparadas com diversas finalidades como alimentação e medicamentos. Ainda que muitas comidas tenham sofrido modificações por portugueses e africanos, elas guardam a originalidade de um povo que é responsável pela construção da culinária que compõem a cultura do povo brasileiro. Você pode encontrar mais informações sobre o tema no link abaixo:

http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=953%3Aindios-do-brasil-alimentacao-e-culinaria&catid=44%3

Contextos prévios: É importante que os alunos tenham conhecimento sobre as características da população indígena (moradia, alimentação, hábitos, costumes). Eles podem estar organizados em duplas.

Para a Ação Propositiva, peça antecipadamente que os alunos tenham uma conversa com a família sobre hábitos alimentares indígenas que estão presentes em seu cotidiano.



Pixabay

Em um próximo momento, projetarei a imagem acima. Direi que dentre os vários alimentos que consumimos na rotina, muitos são de origem indígena. Converse com eles sobre a influência da cultura indígena na sociedade atual. Diga que os índios consumiam alimentos que foram incorporados na nossa rotina alimentar. Relembre com eles que muitos povos indígenas ainda retiram da natureza (coletam) seus alimentos.

Na impossibilidade de projetar a imagem, recorte imagem de revista sobre crianças se alimentando. Cole as imagens num papel cartolina a ser afixada no quadro.

Após, apresentarei a pergunta como forma de aguçar a curiosidade sobre os alimentos consumidos no seu cotidiano que tenham a origem indígena. Converse com eles sobre quais alimentos gostam de comer. Diga que esses alimentos são naturais, mas que podem passar por algum processo de industrialização para chegar à nossa mesa.

Como adequar à sua realidade: Caso a sua turma seja de uma comunidade indígena, ou sofra alguma influência direta, transforme a problematização. Exemplo: Como os nossos hábitos alimentares tradicionais influenciam a alimentação de todos os brasileiros?

Enfocarei na valorização dos hábitos deles na cultura e culinária brasileira.

AVALIAÇÃO DA PROFESSORAS REFERENTE A AULA:

RELATÓRIO COMO FOI A AULA

Os alunos puderam compreender que como os índios não consumem produtos industrializados, ficam livres dos efeitos nocivos dos conservantes, corantes artificiais, realçadores de sabor e outros aditivos artificiais usados na indústria alimentícia.

Somada a uma intensa atividade física, a alimentação indígena proporciona aos integrantes da tribo uma vida saudável. Logo, podemos observar nas aldeias isoladas (sem contatos com o homem branco), indivíduos fortes, saudáveis e felizes. Obesidade, estresse, depressão e outros males encontrados facilmente nas grandes cidades passam longe das tribos.

As atividades e a maneira exposta fez com que os estudantes conseguissem compreender uma outra cultura.

PLANEJAMENTO REFERENTE AO EMPODERAMENTO FEMININO

CONTEÚDO: EMPODERAMENTO FEMININO

OBJETIVOS: Fomentar uma discussão acerca da construção do feminino através da literatura, arte e música.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Exploramos biografias de mulheres que fizeram a diferença

A cada ano, pesquiso e amplio a minha lista de mulheres maravilhosas, que inclui nomes como Carolina Maria de Jesus, Zilda Arns, Chiquinha Gonzaga, Irmã Dulce, Maria da Penha, Malala, Luiza Mahin e muitas outras, sem contar as que fazem parte da comunidade escolar. É sempre emocionante descobrir com os alunos que essas mulheres inspiradoras fazem parte da nossa vida, mas muitas vezes suas histórias são ignoradas.

Organizamos rodas de conversa sobre o tema “Faça uma lista com questionamentos que possam abrir um debate”: quais são as brincadeiras consideradas de meninas e de meninos? Menino chora? Em casa, quais são as tarefas das mulheres? Facilite a conversa exercendo o papel de mediadora e procure estimular a participação de todos. Além disso, prepare-se antes para intervir. Se possível, traga informações e dados sobre os assuntos debatidos.

Elaboramos atividades de entrevista

É outra maneira interessante de abordar o assunto. Peça que os alunos falarem o que acham do tema. A entrevista foi gravada (documento em anexo). Eles adoram, se sentem verdadeiros jornalistas e aprendem muito com a experiência de vida dessas mulheres!

Assistimos filme

Alguns longas-metragens, inclusive de animação, além de divertidos, rendem boas discussões sobre o protagonismo das mulheres. Entre os vários títulos que exibo aos meus alunos pequenos, sugiro os seguintes:

- *Matilda*, (Danny DeVito, 1h42)
- *A menina e o porquinho*
- *Mulan* (Tony Bancroft e Barry Cook, 1h28)
- *A viagem de Chihiro* (Hayao Miyazaki, 2h05)

https://www.youtube.com/watch?v=iuTHOXOVooo – link para o vídeo Matilda – pois, assistimos esse.

AVALIAÇÃO:

Fomentar discussão acerca da construção do feminino através da literatura, arte e música.

O bullying e seu impacto na vida em sociedade

Ano: 3º ano do Ensino Fundamental

Habilidade(s) da BNCC: (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

Palavras-Chave: Bullying; Ofensas; Brincadeiras de mal gosto; Desconforto social

Bullying: é uma situação caracterizada por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo bullying tem origem na palavra inglesa bully, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato.

- **Você é muito feio (a)!**
- **Suas roupas são estranhas!**
- **Seu gordo (a)!**
- **Seu cabelo parece palha de aço!**
- **Seu tampinha!**

Será que tudo isso é legal?





Forme um círculo com os alunos. Projete o slide e peça que cada um faça a leitura silenciosa das frases. Depois faça a leitura com entonação de voz agressiva e pergunta para os alunos: qual seria a sensação de ouvir isso de um colega?

Exiba o vídeo: **Projeto define os oito tipos de bullying que devem ser evitados na escola**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=psieH5qBIpk. Acesso em 21 de março de 2019. (Para não correr riscos com a conexão ruim na escola, baixe o vídeo antes. No próprio Youtube há tutoriais de como fazer isso).

Esse vídeo é uma animação do Senado Federal que explica e mostra quais os tipos de bullying que entraram no projeto de lei que qualifica as agressões como crime.

Após a exibição do vídeo, oriente um pequeno debate sobre quais as sensações que eles tiveram sobre a animação, e se eles já presenciaram, foram vítimas ou já fizeram bullying com alguém.

- Imagem 1. Assédio moral. Disponível em: https://pixabay.com/pt/photos/ass%C3%A9dio-moral-crian%C3%A7a-dedo-sugerir-3089938/. Acesso em 18 de março de 2019.
- Imagem 2. Bullying. Disponivel em: https://www.flickr.com/photos/pimkie_fotos/2512997167. Acesso em 18 de março de 2019.

Segue em anexo atividade realizada com os alunos.

ATIVIDADE – COMBATENDO O BULLYING

1. Observe as imagens abaixo e descreva com suas palavras o que você acha que está acontecendo e qual sua opinião:





2. De acordo com o que já aprendemos, o que é Bullying para você?

3. Você já presenciou algum caso de Bullying na escola? Fale um pouco sobre o que aconteceu.

4. Escreva qual a maneira correta de agir em cada situação abaixo:

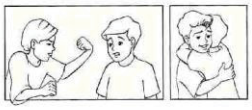
a) Se um colega xingar você:

b) Se um colega colocar algum apelido em você:

c) Se um colega te bater:

5. Enumere nas linhas abaixo, 5 problemas que o Bullying pode provocar:

6. Observe a situação abaixo e crie uma pequena história.



PROFESSORA BETI

Relatório Sequência didática 5º ano

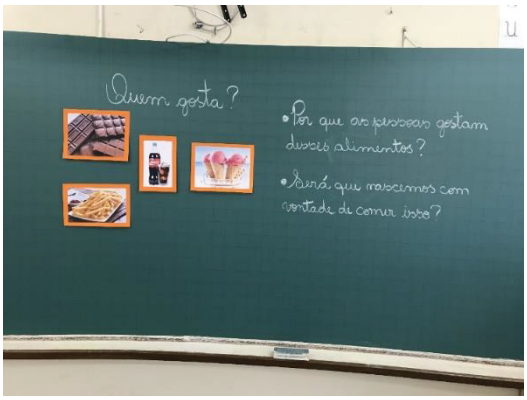
Influência de fatores culturais nas escolhas relacionadas aos sistemas de nutrição

Na turma do 5ºano C, da Escola Municipal x foi trabalhada a sequência didática referente à influência de fatores culturais nas escolhas relacionadas aos sistemas de nutrição dentro do conteúdo **Alimentação e Sistemas digestório, cardiovascular e urinário** na área de Ciências, tendo como objetivo avaliar como a mídia e outros fatores culturais influenciam as escolhas alimentares que as pessoas fazem e como essas escolhas afetam a saúde dos sistemas citados acima.

Sobre esse tema foram necessárias duas aulas de uma hora e cinquenta minutos cada uma.

O trabalho começou com a exposição de alguns cartazes com fotos de comidas: batata frita, sorvete, chocolate e refrigerante.





Em seguida, os estudantes foram questionados com as seguintes perguntas: quem gosta deste tipo de comida? Por que as pessoas gostam desses alimentos? Será que nascemos com vontade de comer tudo isso?

A maioria dos estudantes respondeu que gostava de comer aquelas comidas e que comiam porque era gostoso. O interessante é que ao fazer a terceira pergunta, os estudantes falaram que nunca pensaram na questão. Então, com o auxílio da professora, foram refletindo a respeito da seguinte pergunta: de onde vem essa vontade então? Nesse momento aparece o papel da mídia que desperta nas pessoas a vontade de comer determinados alimentos.

Muitas perguntas foram feitas e muitos comentários também e chegaram à conclusão de que os comerciais veiculados em todos os meios de comunicação exercem uma influência muito grande nas escolhas dos alimentos que as pessoas consomem.

Foi abordado neste momento também, a influência que os grupos étnicos (imigrantes que chegaram ao Brasil, inclusive os escravos) tiveram na culinária do país. Muitos pratos de origem indígena, japonesa, italiana, africana, etc., foram mencionados. Uma reflexão foi realizada para comparar a vinda dos imigrantes e africanos ao Brasil e os estudantes perceberam a diferença e chegaram à conclusão de que não vieram todos nas mesmas condições.

Foi feito um levantamento para saber quais eram os pratos africanos que estão incorporados na culinária brasileira. E para complementar essa discussão, foi feita a leitura do texto Tradições africanas na alimentação brasileira (livro didático de Ciências AKPALÔ, p. 74, utilizado pela turma).



#Digital

Tradições africanas na alimentação brasileira

A população brasileira descende de vários povos. Assim, várias culturas diferentes misturaram-se ao longo de nossa história e formaram a rica e diversificada cultura brasileira, cujas características variam também de região a região. Entre os povos que influenciaram a cultura brasileira estão os indígenas, os colonizadores portugueses, os africanos e os imigrantes europeus e asiáticos.

A cultura africana deixou uma herança importante à cultura brasileira. Ela está presente em algumas palavras e expressões de nosso idioma, de nossa música e na culinária. O quibebe, o mugunzá, o acarajé e o vatapá são exemplos de pratos típicos criados pelos africanos e seus descendentes.

Agora é sua vez

O mugunzá doce, também conhecido como canjica, é um prato de origem africana. Veja quais são os ingredientes dessa receita:

- milho para canjica;
- leite condensado;
- leite comum;
- leite de coco;
- canela em pau e cravo.

Em sua opinião, basta misturar esses ingredientes para fazer o doce?

▶ O quibebe é um prato comum no Nordeste. Ele é feito de carne de sol cozida e refogada e com abóbora cozida.

Além da culinária, foi mencionado que os africanos contribuíram também para a formação da cultura do Brasil e foi apresentado aos estudantes o conto africano *Todos dependem da boca* que serviu para ilustrar a aula uma vez que o assunto era o sistema digestório.

Lendas africanas - Todos dependem da boca

Certo dia, a boca, com ar vaidoso, perguntou:

- Embora o corpo seja um só, qual é o órgão mais importante?

Os olhos responderam:

- O órgão mais importante somos nós: observamos o que se passa e vemos as coisas.
- Somos nós, porque ouvimos – disseram os ouvidos.
- Estão enganados. Nós é que somos mais importantes porque agarramos as coisas, disseram as mãos.

Mas o coração também tomou a palavra:

- Então e eu? Eu é que sou importante: faço funcionar todo o corpo!
- E eu trago em mim os alimentos – interveio a barriga.
- Olha! Importante é aguentar todo o corpo como nós, as pernas, fazemos.

Estavam nisto, quando a mulher trouxe a massa, chamando-os para comer. Então os olhos viram a massa, o coração emocionou-se, a barriga esperou ficar farta, os ouvidos escutavam, as mãos podiam tirar bocados, as pernas andaram... mas a boca recusou comer. E continuou a recusar.

Por isso, todos os outros órgãos começaram a ficar sem forças...

Então a boca voltou a perguntar:

- Afinal qual é o órgão mais importante no corpo?
- És tu boca, responderam todos em coro. Tu é o nosso rei!

Nota : todos somos importantes e, para viver, temos de aprender a colaborar uns com os outros...

http://grafiasnegras.blogspot.com

Nesse momento houve uma reflexão sobre o conto, foi ressaltada a importância da escrita e que os africanos contavam muitas histórias oralmente, ou seja, muitas histórias eram transmitidas de uma geração para outra por meio da oralidade. Então foi feita seguinte pergunta: a boca só serve para as pessoas se alimentarem? E muitos responderam que não, que ela serve para comer, contar histórias, beijar, ajudar as pessoas falando palavras de carinho e conforto entre outras.

Oralmente, foi feita uma atividade em que consistia responder a pergunta: e você, qual órgão do corpo humano considera mais importante? Por quê?

Muitos responderam que era o coração, pois sem ele não poderia viver; outros responderam que era o cérebro, pois é o que comanda tudo; outros concordaram com a ideia de que a boca é mais importante mesmo.

Em grupo, os estudantes realizaram uma atividade em que eram apontadas as coordenadas e que deveriam ir seguindo para fazer o caminho que o alimento percorre no corpo humano.

O resultado foi positivo porque, por meio desse jogo, puderam fixar bem o conteúdo trabalhado.

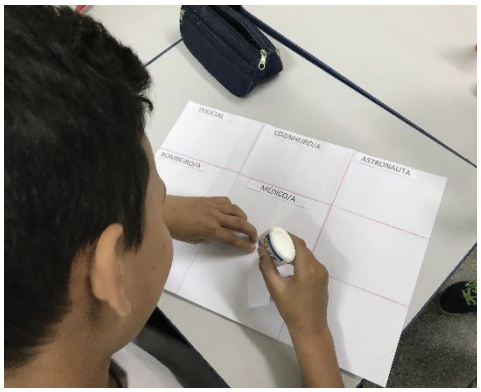


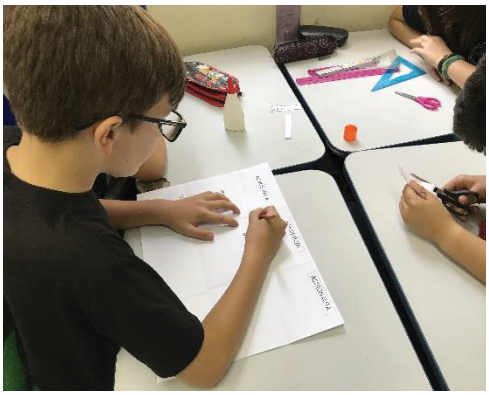
Atividade desenvolvida no 5º ano C

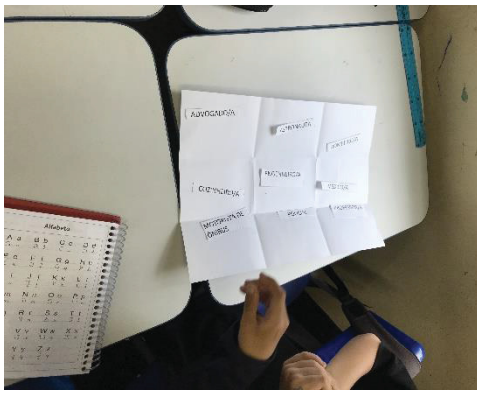
Igualdade de gênero e empoderamento feminino

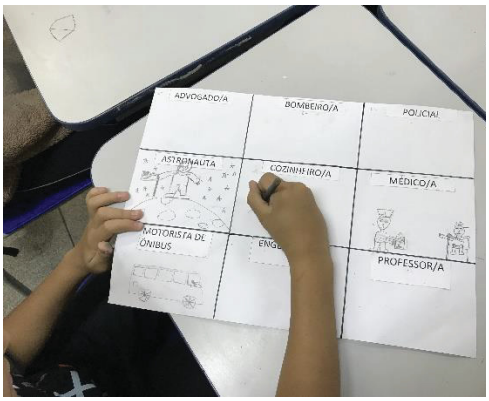
Na turma do 5º ano C, da Escola Municipal X foi desenvolvida uma atividade, nas aulas de Ciências, referente ao tema igualdade de gênero e empoderamento feminino.

Primeiramente a turma foi dividida em oito grupos formados por quatro estudantes cada um. Os grupos receberam em tirinhas de papel vários nomes de profissionais, exemplos: bombeiro/a, médico/a, entre outros). Com esses nomes cada grupo elaborou um cartaz que consistia em representar cada um desses profissionais com um desenho de pessoa (homem ou mulher). Em nenhum momento a professora falou que era para desenhar homem ou mulher, somente disse que era para ser uma pessoa.



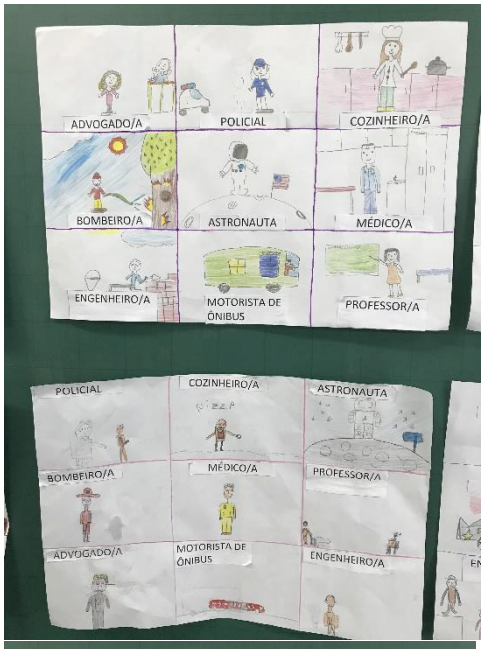


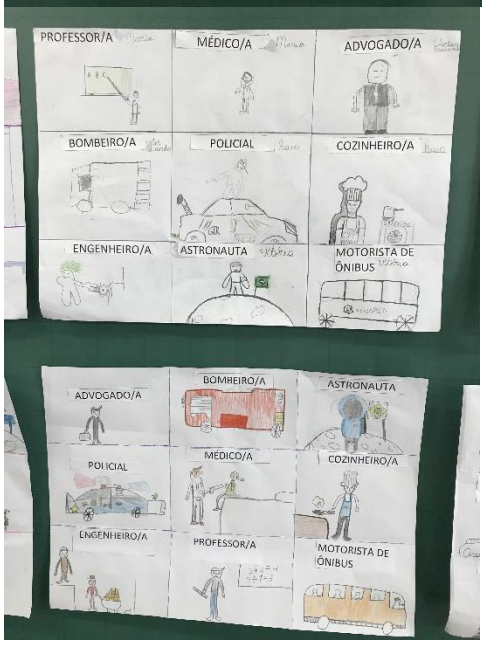




Depois que terminaram, os cartazes foram colocados na lousa para que a turma toda pudesse visualizá-los e compará-los.









Então, a professora elaborou uma tabela para registrar se a pessoa desenhada era homem ou mulher. Cada grupo apresentou o seu cartaz e a professora foi anotando na tabela o que foram indicando.



PROFISSIONAL	H	M
Bombeiro/a	7	1
Médico/a	7	1
Astronauta	7	1
Professor/a	2	6
Engenheiro/a	8	0
Motorista de ônibus	8	0
Policial	7	1
Cozinheiro/a	7	1
Advogado/a	7	1
TOTAL	60	12

Após todos os grupos se apresentarem, essa tabela foi analisada e discutida pelos estudantes e ficou nítido que a maioria dos profissionais representados eram homens.

A partir desse resultado, a professora questionou o porquê daquele resultado. As respostas dadas pelos estudantes foram as seguintes:

- combinam mais com os homens;
- foi o que veio à cabeça;
- que sempre é mais fácil encontrar homens nessas profissões e não mulheres;
- vê mais homens trabalhando;
- as mulheres procuram profissões que mais se parecem com elas;
- porque tem serviços muito pesados para mulheres.

Com base nessas respostas, partiu-se para outra questão: será que é possível mulheres realizarem as mesmas atividades que os homens?

Os estudantes refletiram e a maioria respondeu que sim, é possível mulheres desempenharem as mesmas funções dos homens, e um estudante concluiu a discussão com a seguinte frase: “Todo mundo é livre para escolher o que quiser”.

A professora aproveitou nesse momento para falar de mulheres que desempenharam trabalhos importantes como a primeira astronauta a ir para o espaço (Valentina Tereshkova) em junho de 1963, a escritora Malala que lutou pelo direito das mulheres estudarem, entre outras. E que até mesmo há muitas heroínas em filmes como a Mulher Maravilha e Capitã Marvel.

Vale dizer, porém, que no meio da discussão um estudante fez um comentário que gerou uma polêmica na sala. Ele falou que achava que é o homem que tem que ganhar dinheiro, que é obrigação dele sustentar a casa e que mulher não precisa trabalhar. A maioria ficou contra ele e então a professora mediou a situação dizendo que essa era a opinião dele e que deveria ser respeitada, porém seria importante que ele entendesse que a mulher precisa ser ouvida e sua opinião levada em conta. Não é possível dizer com certeza que esse estudante ficou convencido de que a mulher pode sim ser independente do homem.

E para concluir essa atividade, a professora passou o filme de animação O sonho impossível? que mostra uma situação bem familiar para muitos que é a mulher casada assumindo a responsabilidade de cuidar da casa e dos filhos praticamente sozinha mesmo trabalhando fora.

Os estudantes gostaram muito do filme e não demorou muito para perceberem o que acontecia na história. Durante a discussão, após o filme, apontaram todas as atividades que a mulher fazia e que poderiam ser divididas com o marido e com os dois filhos (com a menina e com o menino) e não somente com a menina.

Eles entenderam que o marido não deve "ajudar" em casa e sim dividir as tarefas, afinal a casa e os filhos são do casal e não cabe à mulher dar conta de todos os afazeres sozinha. Muitos relataram que em casa percebem que o pai faz bastante coisa e outros disseram que o pai não faz o que poderia fazer.

Abordar e trabalhar na escola, no contexto atual do país, o tema igualdade de gênero e empoderamento feminino é um desafio, mas que precisa ser falado para que entendam o real objetivo desse assunto, que é a valorização da mulher e seu empoderamento na vida e na sociedade, é necessário enfraquecer o preconceito e o machismo que estão ainda muito presentes na vida das pessoas.

Bullying e Ciências Naturais

Proposta de trabalho

→ Trabalhar o tema bullying com os estudantes do 5º ano B.

→ O tema será abordado a partir da leitura do livro *Este é o lobo* (Alexandre Rampazo).

→ Antes da leitura, entregar aos estudantes a imagem do lobo, personagem da história, para que atribuam características físicas e psicológicas a ele.

→ Apresentação das características para a turma.

→ Análise e reflexão da história.

→ Relação entre a história, o bullying e Ciências.

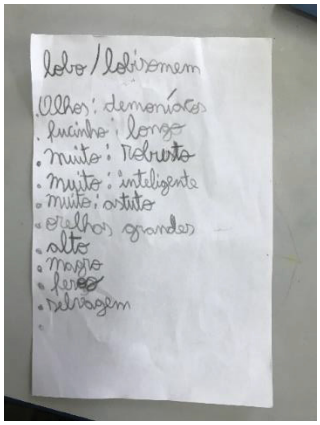
→ Filme: Que papo é esse?

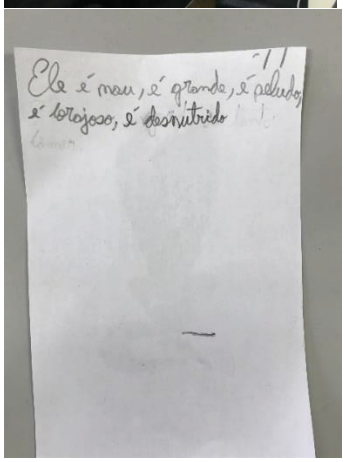
Desenvolvimento da aula

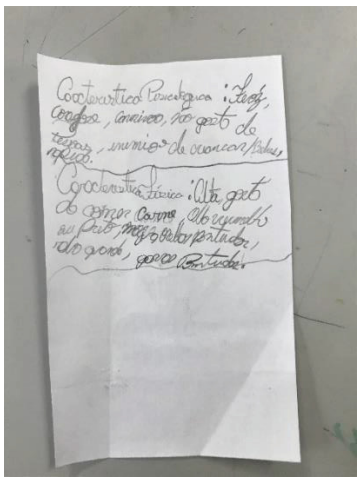
A aula começou com a professora distribuindo aos estudantes a figura de um lobo. Eles ficaram intrigados e tentaram entender a relação que aquela imagem tinha com a aula de Ciências. Então, a professora disse que na conclusão da atividade entenderiam.

Após observarem a imagem recebida, a professora pediu que cada um escrevesse, atrás da folha em que havia o desenho, o que ela representava.

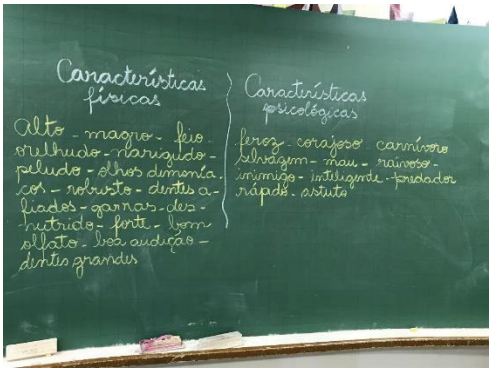








Assim que terminaram, alguns estudantes leram para a turma o que escreveram e a professora foi anotando na lousa.



A professora, então, leu a história do livro *Este é o lobo*.



Foi muito interessante perceber a reação dos estudantes durante a leitura. No começo ficaram espantados com a ideia de que as personagens iam desaparecendo porque achavam que o lobo havia devorado cada uma e ao mesmo tempo não estranharam, pois era normal que aquilo estivesse acontecendo, afinal era natural o comportamento do lobo, tendo como base as histórias que conhecem.

Aos poucos foram percebendo que essa história não era como as outras. Ao terminar a leitura, entenderam que o lobo, na verdade, era uma vítima.

A partir dessa constatação, a professora iniciou a discussão com as seguintes questões:

● O que aconteceu com o lobo?

Resposta: “O lobo ficou triste, sozinho e no final um menino chamou ele para brincar.”

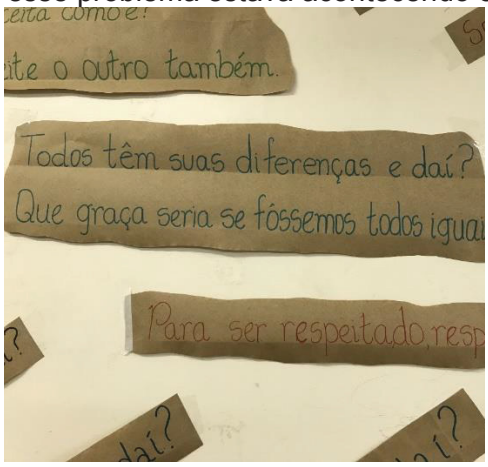
● Por que ele foi ficando pequeno? O que isso representa?

Resposta: “Porque ele foi se afastando das pessoas; porque elas tinham medo dele, isso mostra o quanto ele se sentia sozinho, solitário e triste.”

● Qual o sentimento do lobo?

Resposta: “Sentimento de desprezo, as pessoas tinham medo dele, porque achavam que ele era mau, perverso e que ia comer todas elas.”

Em seguida, a professora relacionou a história e os sentimentos do lobo com o tema bullying, pois o lobo dá ideia do quanto a pessoa que é alvo de bullying sofre ao ser julgada pelas pessoas que não a conhece. Os estudantes fizeram uma relação também com o painel que está na sala feito pela professora regente justamente para tratar do tema bullying, uma vez que esse problema estava acontecendo entre eles.





Pelos comentários, durante esse momento de discussão, foi possível perceber que a leitura dessa história auxiliou também para que reflitam a respeito de como tratar os colegas, que é importante se preocupar e cuidar com o que o outro sente, que é preciso saber respeitar o jeito de cada um, em especial nesta fase da vida que todos estão passando que é a puberdade/adolescência, em que muitas mudanças ocorrem tanto físicas quanto emocionais e que, por isso, muitas vezes, alguns se tornam alvos de “brincadeiras” e deboches, ganhando apelidos que tornam essa fase muito difícil, deixando-os tristes, deprimidos e inseguros. E esses sentimentos podem acarretar prejuízos para a vida toda. Então, tentar se colocar no lugar do outro é muito importante e ajuda a evitar o bullying.

Muitos estudantes deram depoimentos apontando várias situações que já sofreram, dentro da escola, por conta dessas “brincadeiras” que aconteciam constantemente, mas que não tinham coragem de denunciar.

Não sabiam que o bullying é um crime, então a professora falou sobre a existência de uma lei que caracteriza determinados comportamentos como bullying e que quem os faz

está cometendo um crime. Eles ficaram surpresos com essa informação, porque desconheciam a lei.

Para finalizar o trabalho, a professora passou o filme *Que papo é esse?,* muitos alunos comentaram que se identificaram com algumas daquelas situações.

Foi possível relacionar o tema bullying com Ciências de uma maneira leve e prazerosa, principalmente porque o disparador para toda essa relexão foi a literatura. Os estudantes perceberam o motivo pelo qual a históra foi lida para eles.

A história *Este é o lobo* proporcionou um momento de descontração acompanhado da reflexão a respeito do comportamento de determinados estudantes.

PROFESSORA MARIA
QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

TURMA: 4º ano

Conteúdo: Solos (2º trimestre)

Recurso utilizado para relacionar as questões étnico-raciais: Livro “O Colecionador de Pedras”

Atividade: Realização da leitura do livro e uma roda de discussão

Temas trabalhados: Transformação da natureza, relação com a natureza, esperança de superação dos problemas sociais a partir das relações humanas.

“As crianças que vivem na África sabem escutar melhor os adultos?”

Atividade sobre **Relações Étnico-Raciais**

Registros:

Turma: 4º ano

Metodologia: Na mesma ideia de incluir os elementos constitutivos dos direitos humanos nos conteúdos previstos do currículo de ciências da natureza, trabalhamos com a leitura do livro “O Colecionar de Pedras” dialogando com os conteúdos sobre os tipos de solos e o uso humano sobre o solo. Fizemos uma rodada de perguntas e respostas, em que eu elaborei algumas perguntas diretivas para a turma, e quem desejasse livremente, responderia.

Quantidade de aulas: 1

Registros: Como mencionado anteriormente, não houve registro das crianças. Os temas trabalhados a partir da leitura do livro foram: a transformação da natureza, a relação com a natureza e a esperança de superação dos problemas sociais a partir das relações humanas, que no caso do livro, se expressou por meio de uma amizade. A atividade não repercutiu como eu previa, pois eu precisaria criar um repertório anterior sobre as possíveis reflexões a respeito das relações étnico-raciais com as crianças. Ainda que elas vivam essas questões, não há nenhum tipo de trabalho realizado na escola que elas pudessem ter como referência. Enquanto eu salientava a importância da escuta atenta das crianças para com as relações com os adultos, uma aluna perguntou: “As crianças que vivem na África sabem escutar melhor os adultos?”. Não houve um trabalho contínuo e minucioso que pudesse oferecer mais dados para a pesquisa.

TURMA: 5º ano

Conteúdo: sistema reprodutor (3º trimestre)

Tema do debate: desigualdades e diferenças

Estratégias: Chuva de ideias: diferenças e desigualdades entre meninos e meninas.

A questão dos hormônios

“A mulher vai deixar de ser mulher quando ela quiser”

Registros:

Atividade sobre **Empoderamento Feminino**

Turma: 5º ano

Metodologia: Como o sistema reprodutor é uma dos conteúdos previstos para o terceiro semestre, utilizei esse caminho para conversar sobre as diferenças sociais e culturais entre homens e mulheres. O tema do debate proposto seguido da chuva de ideias registrada no quadro (esqueci-me de fotografar) foi sobre as diferenças e desigualdade ente os meninos e as meninas. Como ponto de partida, expus as diferenças entre os hormônios entre eles, pois já havíamos conversado sobre puberdade.

Qtde de aula: 2

Registros: Infelizmente, não tive condições de organizar e nem propor uma atividade de registro tanto esta atividade quanto a que se segue, por conta de adaptações pessoais ao ofício de professora (ingressei no mesmo ano deste curso), acumuladas às dinâmicas de uma escola grande e com falta de professores que eu estava trabalhando. Então, o que posso seria contribuir com breves relatos em relação à minha percepção da turma.
Um dado importante observado foi que os meninos participaram muito mais do que as meninas, o que, a meu ver, pode estar muito ligado ao silenciamento das meninas quando o tema é sexualidade. Eu procurei introduzir este assunto falando primeiro em como as diferenças se tornam desigualdades na sociedade em geral, até chegar nas diferenças e desigualdades especificamente entre meninas e meninos. O auge da aula foi quando eu aproveitei um assunto sobre que tipo de roupa é “de mulher”, e eu sugestionei que uma mulher não deixa de ser mulher por usar uma roupa diferente da convencional, das roupas comuns de mulheres. E perguntei: “Então, quando uma mulher deixa de ser mulher?” E o aluno respondeu: “A mulher vai deixar de ser mulher quando ela quiser”.

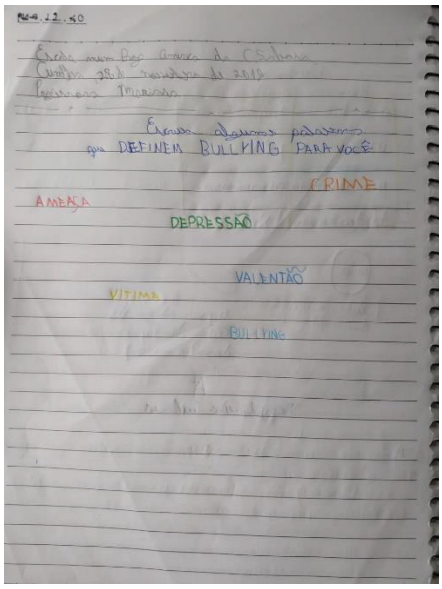
Atividade sobre Bullying

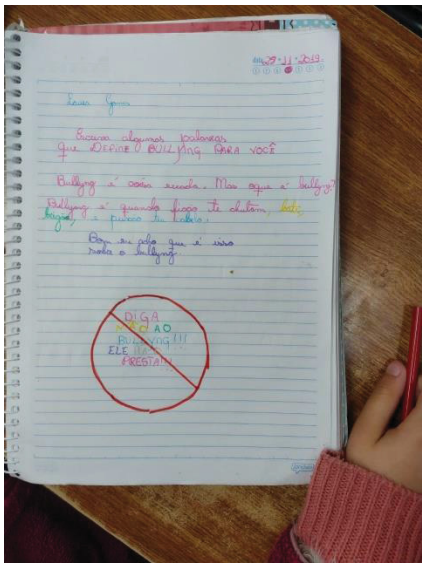
Turma: 5º Ano Ensino Fundamental

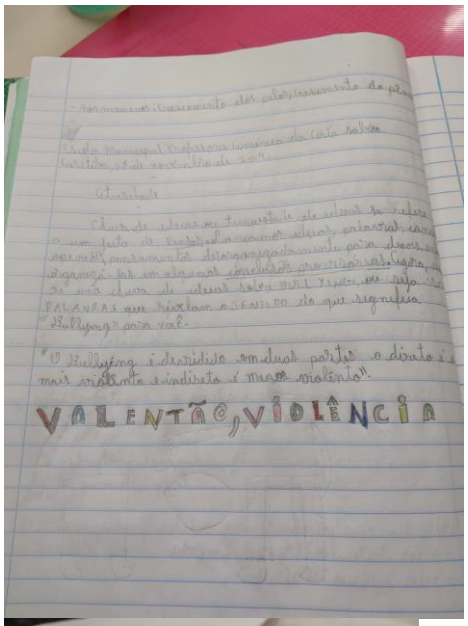
Metodologia: Como as crianças já haviam realizado trabalho teórico sobre alguns aspectos do Bullying com a professora regente, esta metodologia previu determinada construção de conhecimento pelos alunos e alunas sobre o tema. Então, após breve conversa com as crianças sobre o que elas trabalharam anteriormente, lancei a seguinte pergunta no quadro: “Escreva algumas palavras que definem Bullying para você”.

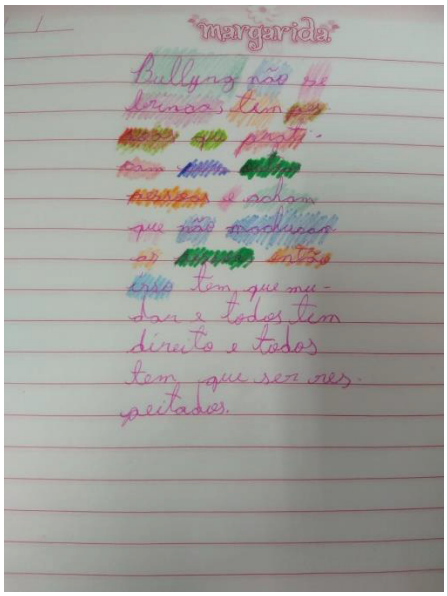
Aulas: 2 aulas

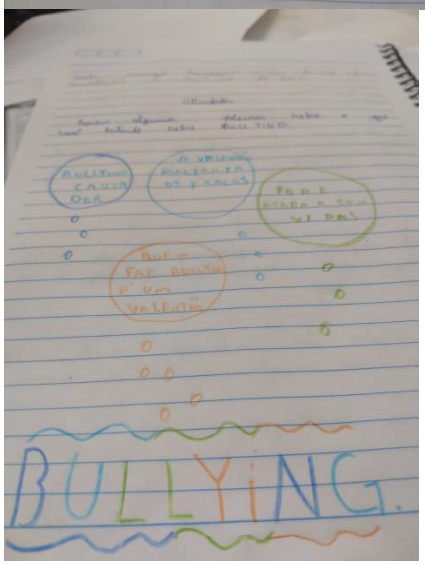
Registros: Por ser uma atividade mais livre e com um registro voltado mais para as possibilidades criativas das crianças, tivemos bastante tempo para conversar. Os registros no caderno e algumas falas significativas estão abaixo:

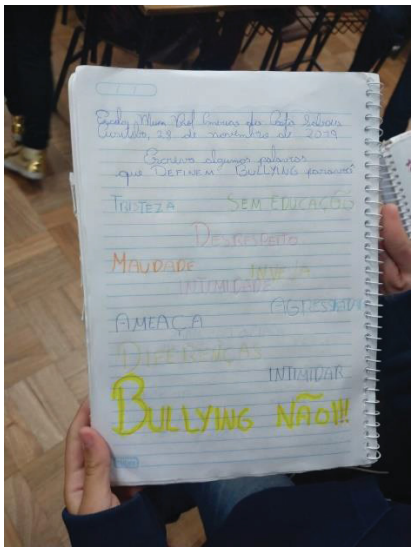

Escreva algumas palavras
que DEFINEM BULLYING PARA VOCÊ
CRIME
AMEAÇA
DEPRESSÃO
VALENTÃO
VITIMA
BULLYING

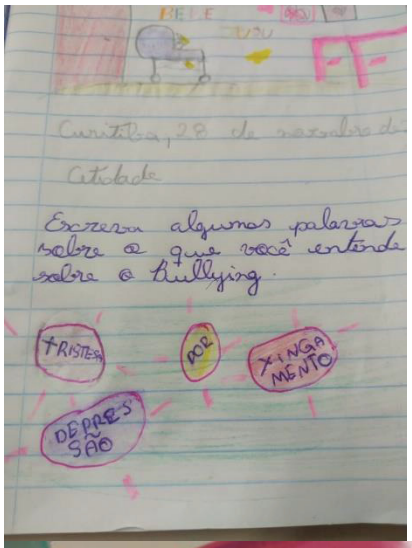

Escreva algumas palavras
que DEFINE BULLYING PARA VOCÊ
Bullying é coisa errada. Mas o que é bullying?
Bullying é quando fisso te chutam, bate, bagia, e puxo tu cabelo.
Bom eu pelo que é isso
sobre o bullying.
DIGA
AO
BULLYING!!!
ELE
PRESTA!!

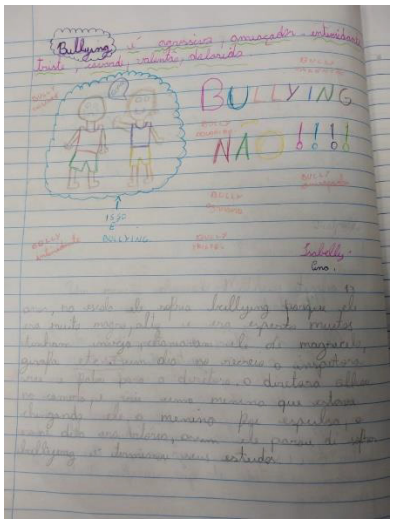

Escola Municipal Professora Américo da Costa Salvia
Curitiba, 28 de novembro de 2019.
Atividade
Chuva de ideias ou tempestade de ideias se refere a um feito de [illegible] ideias, palavras, [illegible] pensamentos desorganizadamente para [illegible] organizá-las em algumas conclusões ou [illegible]. Agora, [illegible] uma chuva de ideias sobre BULLYING, ou seja [illegible] PALAVRAS que rejeitam o SENTIDO do que significa "Bullying" para você.
"O Bullying é dividido em duas partes o direto é mais violento e indireto é menos violento".
VALENTÃO, VIOLÊNCIA

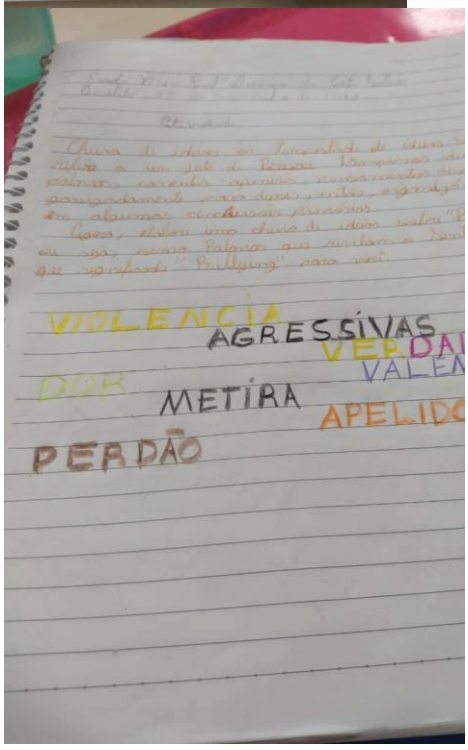

margarida
Bullyng não se brinca, tem pessoas que praticam [illegible] e acham que não machucam as [illegible] então isso tem que mudar e todos tem direito e todos tem que ser respeitados.

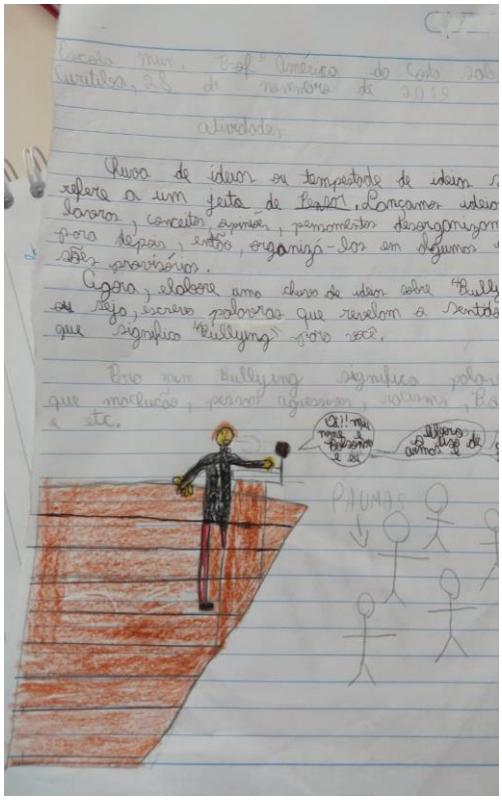

BULLYING CAUSA DOR
O VALENTÃO MALTRATA OS FRACOS
PODE ACABAR COM VIDAS
QUEM FAZ BULLYING É UM VALENTÃO
BULLYING.


Escola Mun. Prof. Américo da Costa Salvia
Curitiba, 28 de novembro de 2019
Escreva algumas palavras
que DEFINEM BULLYING para você
TRISTEZA
SEM EDUCAÇÃO
DESRESPEITO
MAUDADE
INVEJA
INTIMIDADE
AGRESSIVA
AMEAÇA
DIFERENÇAS
INTIMIDAR
BULLYING NÃO!!!









Algumas falas captadas:

Machismo encarado como bullying:

Aluna 1: “E daí o cara falou bem assim para ela; que para ela conseguir ficar com ele, ela tinha que engordar e cortar o cabelo dela. E daí ela falou: - Não, eu gosto do meu corpo do jeito que eu sou. Aí depois de uns dias, ela começou a engordar, a comer bastante, cortou o cabelo. Aí já levou o cara para morar com ela. Aí depois de uns anos, a minha mãe ficou sabendo que o cara batia nela (...) quando ele ia trabalhar, ele trancava a porta e trancava a janela para ela não sair. Daí depois de uns dias, ela contou tudo para o meu avô. Daí meu avô conversou com ele e ele se fez de inocente. E que se ela quisesse ela poderia ter o ar livre dela. Aí depois de um certo tempo, minha irmã se separou dele e ele disse que ia matar ela. Mas daí minha irmã fez um boletim de ocorrência e depois pediu o divórcio.”

Aluna 2: “Eu e a Letícia, tipo, pensamos que é melhor ser solteira do que ter um marido que fica fazendo o que que é pra gente ter e o que é pra gente ser”.

Aluno 1 – “Muitas das vezes, numa sociedade machista, os homens muitas vezes não deixam as mulheres trabalharem, nem muito menos terem amigos homens, e nem muitas

vezes mulheres terem amigos homens. Por um sociedade machista, muitas mulheres acabam entrando em depressão e acabam morrendo."

Estereótipos masculinos e femininos:

Aluna 3 – "Eu sofri bullying, por causa do corte do meu cabelo ficar muito pequeno, me chamavam de menino. Que teve um menino na minha sala, quando a professora chamou as meninas para o recreio, ele perguntou porque eu estava indo com as meninas, porque eu era um menino. Aí o menino pediu desculpa para mim, e minha mãe disse que era para eu deixar pra lá. Só que eu não quis deixar pra lá, e aí as meninas também pediram desculpa, porque ninguém quis brincar comigo porque eu tinha cabelo curto, porque todo mudo achava que eu era um menino. Então eu sofri o bullying e consegui vencer!"

Universidade Federal do Paraná
Prefeitura Municipal de Curitiba
Curso Direitos Humanos e Ensino de Ciências Naturais
Profª Hanslivian Bonfim

Plano de aula

Conteúdo: Influência de fatores culturais nas escolhas relacionadas aos sistemas de nutrição.
Objetivo: Avaliar como a mídia e outros fatores culturais influenciam as escolhas que fazemos e afetam a saúde do sistema digestório, cardiovascular e urinário.
Ano: 5º ano
Tempo estimado: duas aulas
Desenvolvimento:

Mostrar as imagens abaixo





Iniciar a aula perguntando

- Quem gosta deste tipo de comida?
- Por que quase todo mundo gosta deste tipo de alimento?
- Será que nascemos com vontade de comer este tipo de comida?

Fazer leitura do conto africano "**Todos dependem da boca**" https://pt.slideshare.net/erikavecci1/contos-africanos

- Fazer uma roda de conversa sobre o conto. (Temas que podem ser abordados: importância da escuta; cultura africana muito oral; a boca não serve só para alimentar-se; como as imagens, mídias influenciam a nossa forma de se alimentar.)

Atividades

1) Escreva qual órgão do corpo humano você considera o mais importante? Por quê?
2) Em grupos: J**ogo das coordenadas alimentares**

   Através de coordenadas fazer o caminho que o alimento percorre em nosso corpo em uma malha quadriculada.

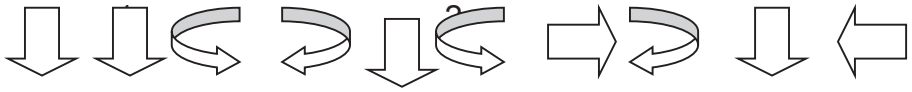
   Como fazer:

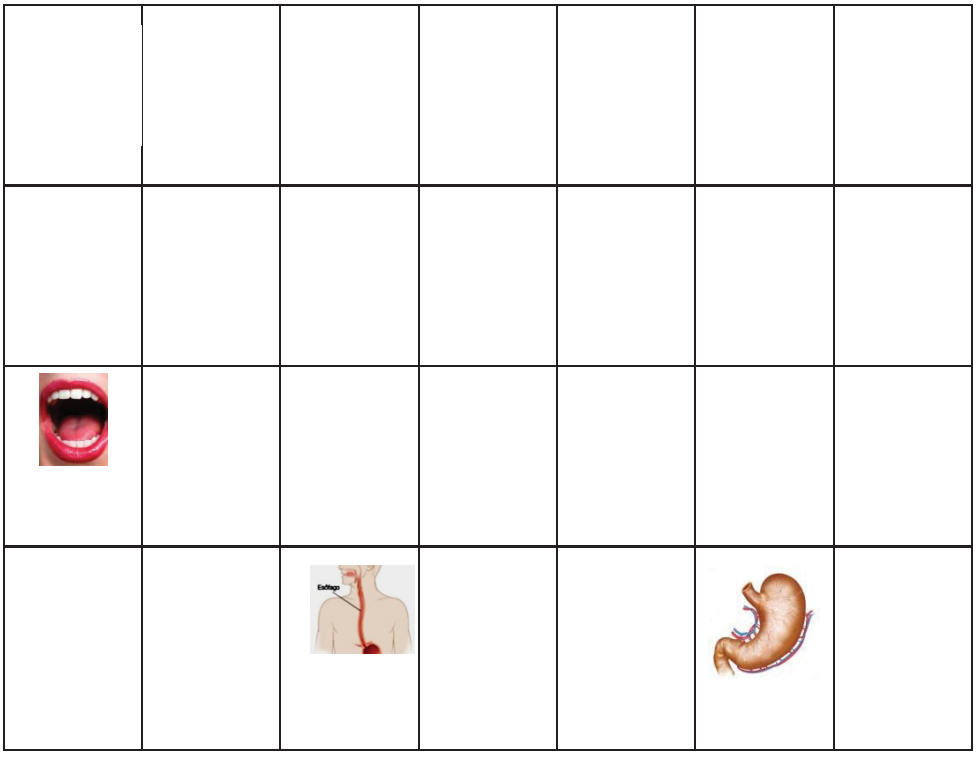
3) No chão montar com fita crepe ou giz branco uma matriz com linhas e colunas. Nas laterais indicar o trajeto com setas e figuras pela qual os alunos devem percorrer para chegar ao objetivo.
4) O jogo consiste em fazer o caminho sequencial do alimento passando pelos órgãos do sistema digestório na malha quadriculada cujas coordenadas devem ser redigidas pelo outro grupo. O jogo termina quando o grupo descobrir o caminho correto e conseguir efetuar o trajeto determinado.
5) Ler as regras do jogo para os alunos.

Regras

- Faça grupos com 5 pessoas.
- Vocês jogaram contra outro grupo.
- O primeiro grupo deverá organizar as coordenadas com as fichas de direcionamento ao lado da malha quadriculada e colocar as figuras do sistema digestório nos quadrinhos.
- Depois, um integrante do outro grupo com o auxílio dos demais irá percorrer o trajeto estipulado.
- Vence quem conseguir completar o percurso.
- Cada grupo deverá organizar e percorrer a trajetória uma vez.

Exemplo do jogo





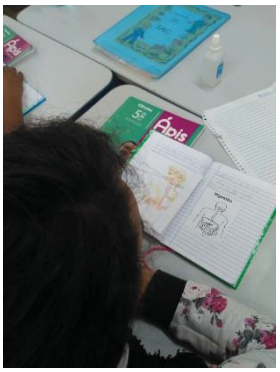
						

Sequência de Registros

Com a roda de conversa, a partir da leitura do conto africano "**Todos dependem da boca**", foi possível detectar os conhecimentos que os estudantes tinham sobre a cultura africana em sua vivência. Através de seus relatos pessoais, no que se refere aos costumes na alimentação de sua família e ao que vivenciam no seu dia-a-dia em relações as questões étnico-raciais.

Os estudantes gostaram muito do conto e conseguiram relacionar o conteúdo de Ciências ao que o conto trazia, possibilitando articular ciências naturais e as questões étnico-raciais. Assim como, se divertiram e aprenderam com a atividade do J**ogo das coordenadas alimentares.**









<u>Plano de aula</u>

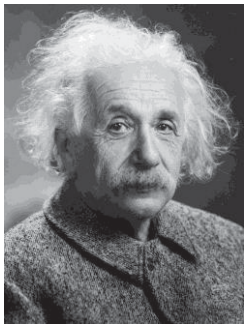
Tema: <u>À IGUALDADE DE GÊNERO E O EMPODERAMENTO FEMININO: MULHERES NA CIÊNCIA</u>

Conteúdo: Relação entre os sistemas de coordenação, nervoso e endócrino; Higiene dos órgãos genitais; Reprodução humana; Saúde sexual e reprodutiva; Igualdade de gênero e empoderamento feminino.

Objetivo: Relacionar a coordenação do corpo humano com os sistemas nervoso e endócrino; Compreender que os hormônios atuam no amadurecimento sexual e nas mudanças que ocorrem no corpo e no comportamento durante a puberdade; Compreender como ocorre o processo de Reprodução Humana; Compreender o papel da mulher na dinâmica social e política do mundo; globalizado;
Disciplina: Ciências
Ano: 5º ano
Tempo estimado: duas aulas
Desenvolvimento:

Para iniciar as reflexões sobre o tema projetar o slide abaixo.

Você conhece este homem?



E esta mulher?



Mae Jemison (Foto: NASA (Great Images in NASA Description), via Wikimedia Commons)

Deixar os alunos falarem... depois ler a história da Mae C. Jemison (astronauta e médica) do livro “Histórias de ninar para garotas rebeldes”, de Elena Favilini e Francesca Cavallo. Após a leitura explicar que iremos trabalhar com o tema mulheres na Ciência e refletirmos sobre a desigualdade entre os gêneros, as situações em que as pessoas sofrem preconceitos e discriminação por serem do gênero feminino e, que se faz necessário dialogar sobre este assunto para que haja mudança de comportamentos e respeito entre homens e mulheres.

Entregar o texto abaixo e fazer a leitura com os estudantes.

Em toda a história da humanidade, o papel da mulher foi primordial. Na área da Ciências é muito expressivo as contribuições realizadas por mulheres e eles se manifestam nas mais diversas áreas do conhecimento como na medicina, farmacologia, agronomia, astrologia, geologia, física, química e na tecnologia, etc. Entretanto, mesmo nos dias atuais elas não são valorizadas. Vamos conhecer grandes mulheres que contribuíram para a evolução e transformação da sociedade.

http://www.microbiologia.ufrj.br/portal/index.php/pt/destaques/novidades-sobre-a-micro/429-mulheres-na-ciencia

Atividades

As atividades serão realizadas a partir das “Estações de aprendizagem” que consistem:

A partir da proposta do ensino híbrido, apresentada no livro “Ensino Hibrido, personalização e tecnologia na educação”, aplicar o modelo Laboratórial Rotacional : “ os estudantes são organizados em grupos, revezando nas estações com tarefas distintas, sendo uma delas online não exigindo o acompanhamento direto do professor” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p.55). Realizar com as turmas uma mistura de atividades trazendo aos estudantes variadas situações de aprendizagem significativas num tempo previsto. Esses tipos de atividades são a base da Educação blended (misturada).

Para o desdobramento dos conteúdos de Ciências, quatro estações foram criadas, as que se seguem abaixo:

Estação 1

Rosalyn Yalow - Hormônios



Rosalyn Yalow, uma admiradora de Marie Curie, entrou na Universidade de Illinois, EUA, em 1941, sendo a única mulher entre 400 homens - conquista que ela atribuiu ao fato de muitos homens terem saído para lutar na Segunda Guerra Mundial. Sendo assim, teve de superar a discriminação da época para seguir sua paixão: a ciência. Após tirar nota A- em um curso prático da pós-graduação de física nuclear, ouviu do diretor que isso "confirma que mulheres não servem para trabalhar em laboratório". Sem se deixar abater, desenvolveu ao longo de sua carreira o **Radioimunoensaio**, método que consegue detectar baixíssimas quantidades de **hormônios no sangue** pelo uso de radioisótipos, o que lhe rendeu o Prêmio Nobel de Medicina em 1977.

http://www.microbiologia.ufrj.br/portal/index.php/pt/destaques/novidades-sobre-a-micro/429-mulheres-na-ciencia

O sistema endócrino **é formado por glândulas e tecidos responsáveis por liberar substâncias conhecidas como** hormônios**.** Os hormônios são lançados diretamente na corrente sanguínea e atuam em partes específicas do corpo. Nesses locais, os hormônios interagem com o tecido ou órgão, desencadeando uma resposta específica.

Os hormônios produzidos pelo sistema endócrino são extremamente importantes para o organismo. Existem hormônios relacionados, por exemplo, com o crescimento do corpo, desenvolvimento sexual, controle de açúcar no sangue, entre outras funções.

https://escolakids.uol.com.br/ciencias/sistema-endocrino.htm

Agora vocês devem colar às imagens às explicações sobre as principais glândulas do sistema endócrino e as principais substâncias por elas produzidas.

Hipotálamo: produz dois importantes hormônios que são posteriormente estocados na hipófise: a ocitocina e o hormônio antidiurético (ADH). A ocitocina relaciona-se com a contração do útero no momento do parto, e o ADH está relacionado com a reabsorção de água nos rins.

Hipófise: Nessa glândula, são produzidos seis hormônios, dos quais se destacam o hormônio do crescimento e a prolactina. O hormônio do crescimento é responsável pelo crescimento do corpo, e a prolactina está relacionada com a produção de leite pelas glândulas mamárias.

Tireoide: produz a tiroxina (T_4) e a tri-iodotironina (T_3), dois hormônios relacionados com o metabolismo. A tireoide também produz calcitonina, que promove a deposição de cálcio nos ossos.

Paratireoide: produz o paratormônio, um hormônio que faz com que os níveis de cálcio elevem-se no sangue.

Suprarrenais: Um dos principais hormônios produzidos pela suprarrenal é a adrenalina, que está relacionada com situações de fortes emoções. Uma das ações desse hormônio é o aceleramento dos batimentos cardíacos.

Pâncreas: é uma glândula mista que produz dois hormônios importantes (a insulina e o glucagon) e também o suco pancreático, o qual não contém hormônios. A insulina e o glucagon controlam a quantidade de açúcar no sangue.

Testículo: Produz testosterona, hormônio que está ligado aos caracteres sexuais secundários masculinos.

Ovário: Produz estrógeno e progesterona, hormônios relacionados com os caracteres sexuais secundários femininos.

 Testículo	 Supra-renal	 Tireóide e paratireóides (	 Ovário
 Hipófise	 Pâncreas	 Hipotálamo	 Testículos

Estação 2

Gertrude Elion – vírus do herpes



Outra grande mulher que revolucionou a medicina foi Gertrude Elion. Trabalhando inicialmente com química orgânica, acabou se envolvendo com a microbiologia e a bioquímica dos compostos que sintetizava. Após ser rejeitada em 15 programas de pós-graduação pelo fato de ser mulher, aceitou ser assistente de laboratório mesmo sem remuneração, até conseguir se associar, anos depois, ao grande grupo farmacêutico Burroughs-Wellcome. Nos anos 50, ela participou do desenvolvimento de um método esquemático para produção de fármacos, o que a permitiu produzir drogas contra leucemia, gota, rejeição ao transplante e infecção por herpes vírus, como o aciclovir, primeira escolha na terapia até hoje por ser um medicamento seguro e eficiente. Foi laureada com o Prêmio Nobel de Medicina em 1988.

http://www.microbiologia.ufrj.br/portal/index.php/pt/destaques/novidades-sobre-a-micro/429-mulheres-na-ciencia

Observem o quadro abaixo sobre as formas de contagio do herpes.



Agora, com os netbooks, pesquisem sobre o herpes e depois produzam um folheto explicativo sobre a doença, informando o que é, os sintomas e o tratamento.

Estação 3

Françoise Barré-Sinoussi - HIV



A virologista francesa Françoise Barré-Sinoussi recebeu o Nobel de Medicina de 2008 pela descoberta do vírus da imunodeficiência humana, o HIV, com seu mentor Luc Montagnier, feita em 1983. Nessa época estava ocorrendo a grande epidemia de AIDS, portanto conhecer o agente infeccioso foi de extrema importância para possibilitar um avanço no desenvolvimento de métodos terapêuticos para o combate à doença. Ainda na graduação, Françoise se interessou pelo mundo científico e procurou por estágio em muitos laboratórios, o que, segundo ela, foi difícil por ser uma mulher muito nova. Após meses de rejeição, finalmente foi admitida em um dos maiores centros de pesquisa do mundo, o Instituto Pasteur, na França, onde desenvolveu toda sua carreira.

http://www.microbiologia.ufrj.br/portal/index.php/pt/destaques/novidades-sobre-a-micro/429-mulheres-na-ciencia

Observem o cartaz abaixo:



Pesquisem o que significa a sigla DST.

_____

_____

Agora, vocês iram responder um Quizz sobre as DSTs usando o kit de robótica.

Estação 4

Mayana Zatz - Genética



Esta geneticista brasileira, nascida em 1947, é vista na comunidade científica como um dos maiores nomes no estudo de doenças neuromusculares e como uma autoridade nas pesquisas com células-tronco. A cientista, que hoje trabalha no Centro de Estudos do Genoma Humano da Universidade de São Paulo (USP), desenvolveu uma importante técnica que ajuda na compreensão dos mecanismos causadores de doenças genéticas.

https://inscricaoucb.catolica.edu.br/blog/mulheres-cientistas-transformaram-mundo

Vocês deverão construir um mapa conceitual a partir das ideia encontradas no folder explicativo sobre como funciona o material genético, para isto vocês poderão acessar o site: http://www.genoma.ib.usp.br/sites/default/files/3genoma_folder_material_genetico_web.pdf

MATERIAL GENÉTICO

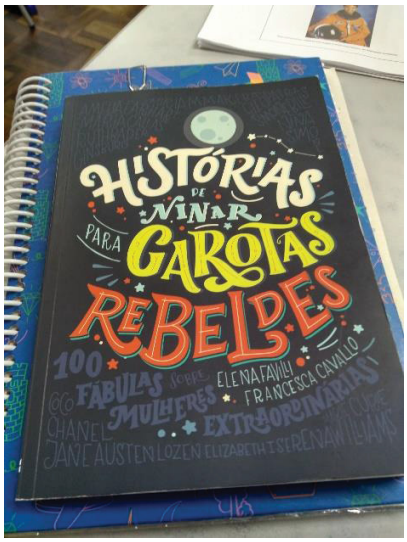
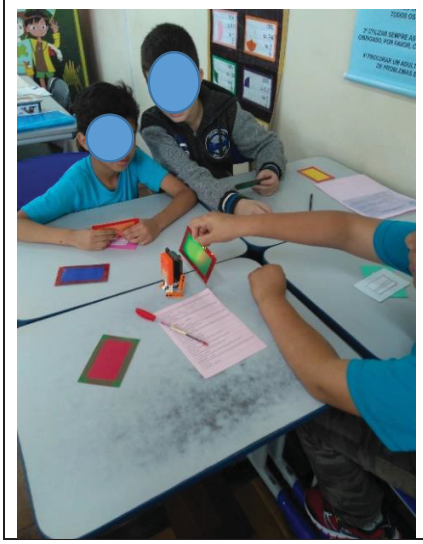
Registro a partir de fotos:



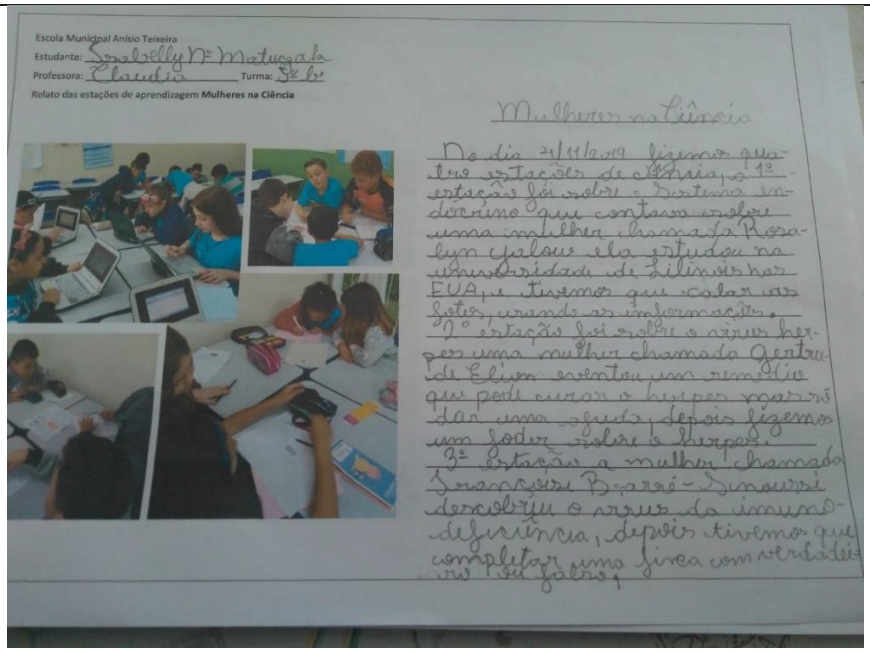






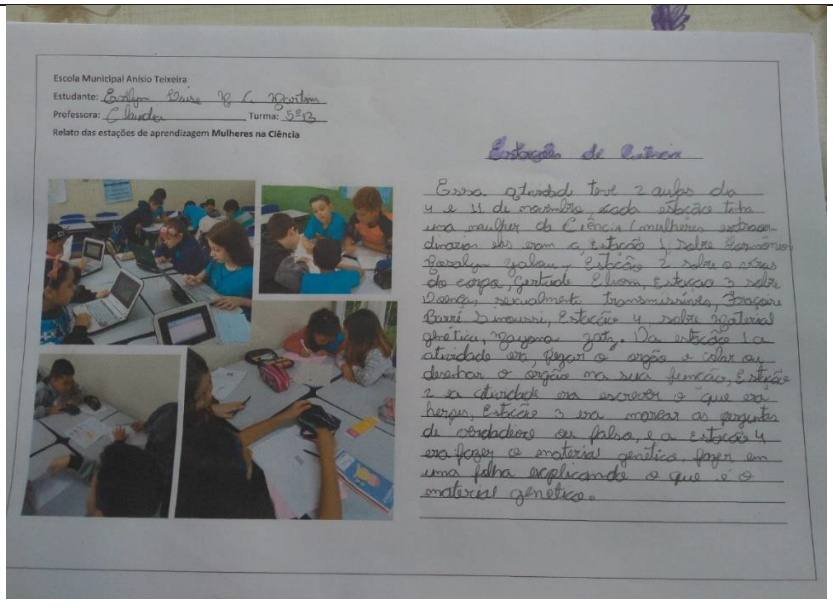
Relatos das estações de aprendizagem **Mulheres na Ciência** realizados pelas crianças:



Escola Municipal Anísio Teixeira
Estudante: Isabelly Nº Matuzzala
Professora: Claudia Turma: 5º b
Relato das estações de aprendizagem Mulheres na Ciência

Mulheres na Ciência

No dia 4/11/2019 fizemos quatro estações de ciência, a 1ª estação foi sobre o Sistema endócrino que contava sobre uma mulher chamada Rosalyn Yalow ela estudou na universidade de Lilinois nos EUA, e tivemos que colar as fotos, usando as informações.
2ª estação foi sobre o vírus herpes uma mulher chamada Gertrude Elion eventou um remédio que pode curar o herpes mas só dar uma ajuda, depois fizemos um poder sobre o herpes.
3ª estação a mulher chamada Françoise Barré-Sinoussi descobriu o vírus da imunodeficiência, depois tivemos que completar uma fica com verdadeiro ou falso,



Escola Municipal Anísio Teixeira
Estudante: Evelyn Luiz R. C. Martins
Professora: Claudia Turma: 5ºB
Relato das estações de aprendizagem Mulheres na Ciência

Estações de Ciência

Essa atividade teve 2 aulas dia 4 e 11 de novembro, cada estação tinha uma mulher da Ciência (mulheres extraordinarias eles eram a estação 1 sobre Hormônio Rosalyn Yalow, Estação 2 sobre o vírus do corpo, Gertrude Elion, Estação 3 sobre Doenças sexualmente transmissíveis, Françoise Barré Sinoussi, Estação 4 sobre material genético, Nayana Zatz. Da estação 1 a atividade era, pegar o orgão e colar ou desenhar o orgão na sua função, Estação 2 a atividade era escrever o que era herpes, Estação 3 era marcar as perguntas de verdadeiro ou falso, e a Estação 4 era fazer o material genético, fazer em uma folha explicando o que é o material genético.

Plano de aula

Professora: SHEILA

Tema: Puberdade x bullying

Conteúdo: Sistemas genitais masculino e feminino: anatomia, localização e funcionamento; Higiene dos órgãos genitais; Amadurecimento sexual e mudanças que ocorrem no corpo humano durante a puberdade; Aspectos afetivos e culturais da sexualidade e suas manifestações nas diferentes fases da vida do ser humano; As causas e as consequências do bullying.

Objetivo: Conhecer o funcionamento dos sistemas genitais masculino e feminino; Compreender que os hormônios atuam no amadurecimento sexual e nas mudanças que ocorrem

no corpo e no comportamento durante a puberdade; Estabelecer relação entre os aspectos biológicos, afetivos e culturais para a compreensão da sexualidade e de suas manifestações nas diferentes fases da vida humana, valorizando os vínculos entre afeto, responsabilidade, respeito, diversidade e autoestima; promover a reflexão sobre a atitude de cada um perante o próximo.

Disciplina: Ciências
Ano: 5º ano
Tempo estimado: duas aulas
Desenvolvimento:

✓ Iniciar a aula com a leitura do livro Ernesto (Blandina Franco e José Carlos Lollo) que narra a história de um personagem desajustado, melancólico e sozinho por conta das críticas negativas que recebe dos outros. Em determinado momento da história os autores convidam o leitor a refletir sobre determinadas atitudes e as consequências que elas podem provocar em alguém.

✓ Após a leitura fazer uma roda de conversa sobre o livro

- Que lugar Ernesto ocupa na sociedade?
- Qual a motivação de quem provoca esta situação?
- Como as emoções de Ernesto são demonstradas?
- Vocês acham que Ernesto sofria bullying?
- Vocês sabem o que é bullying?
- Por que as pessoas praticam bullying?
- Como os estudantes que sofrem bullying se sentem?
- E quem pratica o bullying, como se sente ao agredir, ameaçar ou fazer piadas?
- O que vocês sentiram em relação ao Ernesto?

✓ Mostrar a imagem abaixo



O que vocês veem nesta imagem?

Deixar os alunos falarem e em seguida falar que iremos estudar sobre as mudanças que ocorrem no corpo das meninas e meninos na puberdade e que devemos debater a respeito do corpo, às emoções, os sentimentos, às transformações físicas e psicológicas que ocorrem nesta fase, assim como, as diversidades em relação às pessoas.

Entregar o texto, **Puberdade e adolescência**, fazer a leitura com os alunos e as reflexões sobre o texto.

Atividades

Puberdade e adolescência

A puberdade, em geral, tem início na adolescência. Entre meninas, pode ocorrer entre os **oito e treze anos** e, em **meninos,** entre os **nove e quatorze anos.** O início da puberdade pode variar devido a fatores influenciadores, como a **genética** e o **ambiente.**

A **adolescência** pode ser um período muito difícil, pois as diversas **transformações biológicas** que ocorrem nessa fase podem causar também mudanças **psicossociais**, afetando, assim, todo o organismo do indivíduo e suas relações sociais.

→Transformações na puberdade

A puberdade caracteriza-se, principalmente, pela ação dos hormônios **esteroides**, os **hormônios sexuais**, na formação das **características sexuais secundárias**, ou seja, características não relacionadas diretamente ao sistema reprodutivo. Mas as mudanças vão além. De forma geral, podem ser observados também:

- o estirão de crescimento, fase em que ocorre uma aceleração no crescimento do indivíduo;
- aumento da oleosidade da pele, o que pode influenciar no aparecimento de acne;
- aumento da sudorese, o que torna importante uma boa higiene para evitar maus odores;
- desenvolvimento do sistema cardiorrespiratório;
- desenvolvimento do sistema reprodutor;
- desenvolvimento esquelético e muscular, entre outras características.
-

→ Puberdade feminina

Nas meninas, ocorre a ação dos **hormônios estrogênio** e a **progesterona** responsáveis pelo surgimento das características sexuais secundárias como: o **aumento das mamas, surgimento dos pelos pubianos,** assim como os **axilares, aumento de gordura na região do quadril e mamas**, entre outras.

É na puberdade que ocorre a menarca, ou seja, a primeira menstruação, que é um marco na vida da mulher e indica que ela entrou em sua **fase reprodutiva**.

A primeira menstruação ocorre, geralmente, por volta dos doze, treze anos de idade, no entanto, essa idade pode variar, devido à influência de fatores **genéticos, ambientais** e **psicológicos.**

→Puberdade masculina

Já em meninos, o hormônio **testosterona é** responsável pelo surgimento das características sexuais como: o aumento do **volume dos testículos, produção de espermatozoides**, surgimento dos **pelos pubianos, axilares e faciais**; **aumento do pênis,** em comprimento e diâmetro; alteração na **voz**, tornando-se mais grave. É observado também um **aumento na agressividade**, desenvolvimento de **massa muscular**, entre outras caraterísticas.

É importante destacar também que, muitas vezes, pode ser observado um aumento no tamanho das mamas em meninos, no entanto, elas **regridem espontaneamente na maioria dos casos.**

https://escolakids.uol.com.br/ciencias/puberdade.htm

1) Cada aluno deverá fazer uma linha do tempo com as mudanças que percebem no seu corpo desde bebê até como acham que ficarão quando forem adultos. Conversar sobre as mudanças que ocorrem a partir dos desenhos.

2) Escreva as palavras em ordem crescente, observando a numeração, e descubra o que é puberdade.

6 QUE	1 A	14 FISIOLOGICAS	5 PERÍODO
3 É	9 SÉRIE	2 PUBERDADE	20 MENINOS
11 MUDANCAS	4 UM	15 NO	10 DE
19 E	12 BIOLOGICAS	16 CORPO	13 E

8 UMA	17 DAS	7 OCORREM	18 MENINAS

3) Como chamamos o período da adolescência em que os corpos dos meninos e das meninas sofrem grandes alterações?

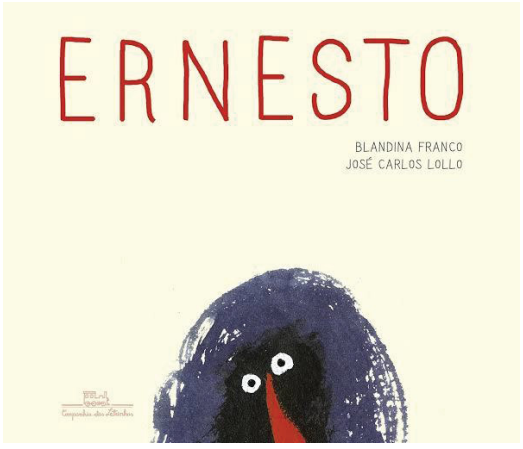
4) A puberdade é o aspecto biológico da adolescência. Ela começa com o aparecimento dos caracteres sexuais secundários e termina quando o desenvolvimento físico está completo.

Liste as principais mudanças que ocorrem no corpo humano durante a puberdade.

Meninas
1.
2.
3.

Meninos
1.
2.
3.

6) Agora vamos relembrar da história de Ernesto, o que você tem a dizer para ele, ou a qualquer outra pessoa que você já viu sofrer bullying?



Inicialmente alguns estudantes estranharam o tema bullying ser trabalhado na aula de Ciências e fizeram alguns questionamentos como: “O que o bullying tem a ver com a aula de Ciências?”, “Você trouxe este tema por quê?”

A aula foi envolvente, gostaram do livro *Ernesto* e muitos compartilharam sentimentos e vivências como as do personagem do livro.

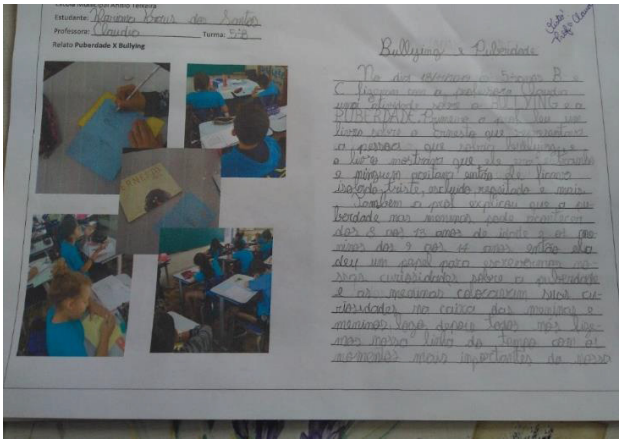
A partir da leitura do texto *Puberdade e adolescência* e da conversa após a leitura os estudantes relacionaram e compreenderam o conteúdo de ciências com o assunto bullying











ANEXO 3 – QUESTIONÁRIOS DAS PROFESSORAS COLABORADORAS

PROF. MARIA

UFPR

DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS
PESQUISA DE DOUTORADO

[redacted] Idade: 28

Escola: Escola Municipal Professora América da Costa Saboia

Turma em que atua: * 1º ⊛ 4º e ⊛ 5º Anos - * Artes e Ensino Religioso ⊛ Ciências da Natureza

Tempo como professor: 7 meses

Quantos anos atua como professor na Prefeitura Municipal? 7 meses

Quantos anos atua como professor nesta instituição de ensino? 7 meses

Quanto tempo atua como professor de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental? 7 meses

Qual é sua cor? (✓) branca ( ) parda ( ) preta ( ) amarela ( ) indígena

Sexo: (✓) feminino ( ) masculino

Em que cidade nasceu? Niterói - RJ

Qual a cidade que você reside atualmente? Curitiba - PR

ESCOLHA PROFISSIONAL

1) Que fatores influenciaram sua escolha profissional?

gosto por estudos sociais e por ser uma profissão dinâmica.

2) Você gosta de ser professor? Explique sua resposta.

Sim. Eu sou apaixonada por Educação, acredito que a escola é somente mais uma instituição que ensina. Eu gosto de ser professora, porque nós professoras temos uma grande função para a sociedade.

3) Foi uma opção sua dar aula de Ciência Naturais? Explique sua resposta.
Não. Seria uma opção só dar aulas de ciências, mas o setor pedagógico diz não ser possível pela quantidade de professores no quadro fixo.

RENDA E COMPOSIÇÃO FAMILIAR

1) Qual é seu status de relacionamento? Solteira.
2) Quantas pessoas compõem sua família? Ø Moro sozinha.
3) Você tem filho? Quantos? Ø Não tenho.
4) Qual é sua renda familiar aproximadamente? ± 3.500,00 em média.
5) Quantos adultos compõem sua família? Moro sozinha
6) Quantas crianças compõem sua família? Moro sozinha
7) Quantas pessoa contribuem para renda familiar? Quem são? Ø
8) Você exerce outra profissional remunerada? Qual? Não.
9) Se você possui companheiro, qual é a profissão dele? Ø
10) Qual é a escolaridade de seu companheiro? Ø
11) Sua residência é:

( ) quitada ( ) financiada (X) alugada ( )cedida ( ) outros:_____

ESCOLARIDADE

1) Qual é sua formação acadêmica? Mestrado em Educação (UFPR/Sg') / Pedagogia UFPR/17
2) Com quantos anos você se formou? Aos 26.
3) A instituição que você ser formou era pública ou privada? Pública.
4) Possui pós-graduação? Qual? Mestrado em Educação.
5) A pós-graduação foi à distância ou presencial? Presencial.
6) Cursou formação de docente/magistério? Não
7) Como cursou a escola básica:

( ) integralmente em escola pública ( ) parcialmente em escola pública
(X) integralmente em escola particular

8) Qual é o grau de escolaridade de sua mãe? Ensino Médio Completo.
9) Qual é o grau de escolaridade de seu pai? // //
10) Qual é o grau de escolaridade de sua avó materna? Analfabeta.
11) Qual é o grau de escolaridade de seu avô materno? Professor e Contabilista.
12) Qual é o grau de escolaridade de sua avó paterna? Não sei - 4ª Série?

13) Qual é o grau de escolaridade de seu avô paterno? Não sei.

ATIVDADES CULTURAIS

1) Você frequenta shows musicais? Se sim, qual foi último que participou?
Sim. Músico e canta forró.
2) Que tipo de programa de televisão você costuma assistir?
Não assisto.
3) Costuma ir ao teatro? Qual a última vez que você foi?
Sim. A última vez foi em março/2019.
4) Costuma ir ao cinema? Qual filme você assistiu por último? Quando foi o filme que você assistiu por último?
Sim. Eu fui ao cine passeio assistir um filme do Pedro Almodóvey c/ o Bandeiras. "Olhos D'água".
5) Costuma ler livros? Se sim, qual gênero tem lido e qual foi a última vez que leu? (Leitura por fruição apenas, sem vínculo com a profissão)
Sim. Contos. Por fruição. Comecei a ler
6) A sua família de origem possuía o hábito da leitura? ( ) sim (X) não
7) Toca algum instrumento musical? Se sim, qual? Não. Um pouco de percussão.
8) Que meio de comunicação você costuma utilizar para se manter informado no dia a dia? Nenhum atualmente. Whatsapp só.
9) O que você costuma acessar na internet?
Sites de Videoaulas para concurso.

RELIGIÃO

1) Segue alguma religião? Se sim, Qual? Não
2) Quanto tempo é praticante dessa religião? ∅
3) De que forma você pratica sua religião?
∅
4) Quantas vezes por semana ou por mês se dedica às atividades voltadas para sua religião/igreja? ∅
5) Qual é a importância da religião para sua vida atualmente?
∅

6) Quais os ensinamentos que você considera mais importantes repassados pela religião que você pertence?

Ø

7) Seu companheiro ou companheira participa da sua religião? Se não, ele (a) segue alguma religião?

Ø

INFÂNCIA

1) Como era composta sua família quando você era criança?

Parcialmente eu, meu irmão, mãe e pai. Depois dos 8 (oito) anos: eu, irmão, pai e algumas madrastas, em tempos distintos.

2) Sua mãe trabalhava fora? Se sim, qual era a profissão dela?

Sim. Vendedora.

3) Seu pai trabalhava fora? Se sim, qual era a profissão dele?

Sim. Inspetor de Pintura.

4) Você e sua família frequentavam teatro, cinema, museus? Explique quais eram os lugares que você mais frequentava.

Não. Nós íamos muito em shopping

5) Como foi sua infância? Explique sua resposta.

Minha infância foi ótima! Eu sempre pude brincar, passear, viajar. Eu só sinto que eu fui muito silenciada... Lembro de uma vez que eu estava chorando e meu pai gritou comigo. Depois daquilo foi muito + difícil de eu ser espontânea.

6) Existe algum fato que deixou marcas em você na sua infância referentes ao preconceito ou discriminação? Se sim, cite-o.

Sim. Em relação à minha altura: sempre no final da fila, sempre no fundo da sala...

7) Que brincadeiras você costumava brincar quando criança?

Pique-esconde / Pique altura / Queimado / vôlei.

8) Em que locais você brincava quando criança?

No condomínio onde vivi. Muito pouco na rua.

9) Você brincava com quem na infância?

Com amigos do condomínio ou crianças da família.

10) Você conviveu com irmãos na infância?

(X) sim, com irmãos ( ) sim – com irmãs ( ) sim, com irmãos e imãs ( ) não

11) Quando você era criança e adolescente você lembra se na escola e em casa eram discutidas questões voltadas para o Direitos Humanos ou temáticas que fazem interface com este tema, como por exemplo, questões étnico-raciais, gênero, bullying? Se você lembra, por gentileza, explique como esses temas eram abordados.

Não conversei com meus familiares sobre isso, infelizmente.

PROF. SHEILA

UFPR

DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

PESQUISA DE DOUTORADO

[redacted] Idade: 39

Escola: Municipal Anísio Teixeira

Turma em que atua: 5º ano

Tempo como professor: 19 anos

Quantos anos atua como professor na Prefeitura Municipal? 19 anos

Quantos anos atua como professor nesta instituição de ensino? 8 anos

Quanto tempo atua como professor de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental? 4 anos

Qual é sua cor? ( ) branca (X) parda ( ) preta ( ) amarela ( ) indígena

Sexo: (X) feminino ( ) masculino

Em que cidade nasceu? Curitiba

Qual a cidade que você reside atualmente? Colombo

ESCOLHA PROFISSIONAL

1) Que fatores influenciaram sua escolha profissional?

Ao término do fundamental II eu não queria só fazer o Ensino médio, queria fazer algo que já me possibilitasse ter uma profissão e a opção foi o Magistério.

2) Você gosta de ser professor? Explique sua resposta.

Gosto, pois gosto de aprender, buscar coisas novas e passar o que aprendo, ser mediadora da aprendizagem, mostrar ideias novas, caminhos novos e ver o crescimento diário de cada um dos meus alunos, perceber as transformações de cada um.

3) Foi uma opção sua dar aula de Ciência Naturais? Explique sua resposta.

Sim. Em um dos turnos de trabalho sou regente de turma e no outro optei por Ciências primeiro porque gosto da disciplina e porque consigo com uma disciplina só, buscar novas formas para mediar o conhecimento dos alunos.

RENDA E COMPOSIÇÃO FAMILIAR

1) Qual é seu status de relacionamento? Casada
2) Quantas pessoas compõem sua família? 3
3) Você tem filho? Quantos? 1
4) Qual é sua renda familiar aproximadamente? 7 mil reais
5) Quantos adultos compõem sua família? 2
6) Quantas crianças compõem sua família? 1
7) Quantas pessoa contribuem para renda familiar? Quem são? 2 eu e meu esposo
8) Você exerce outra profissional remunerada? Qual? não
9) Se você possui companheiro, qual é a profissão dele? Eletricista
10) Qual é a escolaridade de seu companheiro? Ensino médio completo
11) Sua residência é:

(X) quitada ( ) financiada ( ) alugada ( )cedida ( ) outros:_____

ESCOLARIDADE

1) Qual é sua formação acadêmica? Letras
2) Com quantos anos você se formou? 25 anos
3) A instituição que você ser formou era pública ou privada? Pública
4) Possui pós-graduação? Qual? Sim, Psicopedagogia e Gestão Educacional
5) A pós-graduação foi à distância ou presencial? Presencial
6) Cursou formação de docente/magistério? Sim
7) Como cursou a escola básica:

(x) integralmente em escola pública ( ) parcialmente em escola pública

( ) integralmente em escola particular

8) Qual é o grau de escolaridade de sua mãe? Fundamental I incompleto
9) Qual é o grau de escolaridade de seu pai? Fundamental II incompleto
10) Qual é o grau de escolaridade de sua avó materna? _____
11) Qual é o grau de escolaridade de seu avô materno? _____
12) Qual é o grau de escolaridade de sua avó paterna? _____

13) Qual é o grau de escolaridade de seu avô paterno? _____

ATIVDADES CULTURAIS

1) Você frequenta shows musicais? Se sim, qual foi último que participou?
muito pouco. Show do Zeca Pagodinho
2) Que tipo de programa de televisão você costuma assistir?
Desenho
3) Costuma ir ao teatro? Qual a última vez que você foi?
não
4) Costuma ir ao cinema? Qual filme você assistiu por último? Quando foi o filme que você assistiu por último?
não
5) Costuma ler livros? Se sim, qual gênero tem lido e qual foi a última vez que leu? (Leitura por fruição apenas, sem vínculo com a profissão)
Costumava ler, mas após ter meu filho só consegui ler dois romances até hoje.
6) A sua família de origem possuía o hábito da leitura? ( ) sim (x) não
7) Toca algum instrumento musical? Se sim, qual? não
8) Que meio de comunicação você costuma utilizar para se manter informado no dia a dia? Televisão e internet
9) O que você costuma acessar na internet?
Sites de educação, planejamentos,

RELIGIÃO

1) Segue alguma religião? Se sim, Qual? sim, Católica
2) Quanto tempo é praticante dessa religião? A vida toda
3) De que forma você pratica sua religião?
Sou praticante na comunidade dando catequese, participando das celebrações como leitora e em grupos rezando nas casas das famílias.
4) Quantas vezes por semana ou por mês se dedica às atividades voltadas para sua religião/igreja? 2 vezes
5) Qual é a importância da religião para sua vida atualmente?

Acredito que a religião me ajuda a compreender o meu propósito de vida, me impulsiona para as atividades do dia-a-dia.

6) Quais os ensinamentos que você considera mais importantes repassados pela religião que você pertence?

Amor ao próximo, caridade

7) Seu companheiro ou companheira participa da sua religião? Se não, ele (a) segue alguma religião?

Sim

INFÂNCIA

1) Como era composta sua família quando você era criança?

Pai, mãe, irmão e eu.

2) Sua mãe trabalhava fora? Se sim, qual era a profissão dela?

não

3) Seu pai trabalhava fora? Se sim, qual era a profissão dele?

Sim, operador de máquinas de comando

4) Você e sua família frequentavam teatro, cinema, museus? Explique quais eram os lugares que você mais frequentava.

Não

5) Como foi sua infância? Explique sua resposta.

Foi uma infância bem aproveitada, brincava muito em casa, na rua com a supervisão de minha mãe.

6) Existe algum fato que deixou marcas em você na sua infância referentes ao preconceito ou discriminação? Se sim, cite-o.

não.

7) Que brincadeiras você costumava brincar quando criança?

Queimada, bets, carrinho de rolimã, casinha, futebol, esconde-esconde, casamento atrás da porta

8) Em que locais você brincava quando criança?

Em casa, na rua

9) Você brincava com quem na infância?

Os vizinhos (havia muitas crianças na rua da minha casa)

10) Você conviveu com irmãos na infância?

(X) sim, com irmãos ( ) sim – com irmãs ( ) sim, com irmãos e imãs ( ) não

11) Quando você era criança e adolescente você lembra se na escola e em casa eram discutidas questões voltadas para o Direitos Humanos ou temáticas que fazem interface com este tema, como por exemplo, questões étnico-raciais, gênero, bullying? Se você lembra, por gentileza, explique com esses temas eram abordados.

Lembro das aulas de Ensino Religioso em que era trabalhado o "Respeito pelo próximo". A professora levava textos, líamos e depois conversávamos sobre o assunto.

PROF. BETI

UFPR

DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

PESQUISA DE DOUTORADO

[redacted] Idade: 48

Escola: Municipal Prefeito Omar Sabbag

Turma em que atua: 5º ano e 8º ano

Tempo como professor: 30 anos

Quantos anos atua como professor na Prefeitura Municipal? 28 anos

Quantos anos atua como professor nesta instituição de ensino? 13 anos

Quanto tempo atua como professor de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental? 6 anos

Qual é sua cor? (X) branca ( ) parda ( ) preta ( ) amarela ( ) indígena

Sexo: (X) feminino ( ) masculino

Em que cidade nasceu? Curitiba

Qual a cidade que você reside atualmente? Curitiba

ESCOLHA PROFISSIONAL

1) Que fatores influenciaram sua escolha profissional?

Recebi influência da minha família, pois achavam que o Magistério era uma boa carreira para mulher.

2) Você gosta de ser professor? Explique sua resposta.

No início da carreira não. Aprendi a gostar quando comecei a trabalhar com os adolescentes (6º ao 9º anos) com a área de conhecimento de Língua Portuguesa.

3) Foi uma opção sua dar aula de Ciência Naturais? Explique sua resposta.
Sim, pois não agosto de ser regente de turma.

RENDA E COMPOSIÇÃO FAMILIAR

1) Qual é seu status de relacionamento? Sou separada.
2) Quantas pessoas compõem sua família? 3
3) Você tem filho? Quantos? Tenho 1
4) Qual é sua renda familiar aproximadamente? R$ 6.500,00
5) Quantos adultos compõem sua família? 2
6) Quantas crianças compõem sua família? 1 adolescente
7) Quantas pessoa contribuem para renda familiar? Quem são? Eu, minha mãe e o pai do meu filho que paga a escola.
8) Você exerce outra profissional remunerada? Qual? não
9) Se você possui companheiro, qual é a profissão dele? -
10) Qual é a escolaridade de seu companheiro? -
11) Sua residência é:

(x) quitada ( ) financiada ( ) alugada ( )cedida ( ) outros:_____

ESCOLARIDADE

1) Qual é sua formação acadêmica? Letras Português
2) Com quantos anos você se formou? 25
3) A instituição que você ser formou era pública ou privada? Pública - UFPR
4) Possui pós-graduação? Qual? Sim. Educação Infantil
5) A pós-graduação foi à distância ou presencial? Presencial
6) Cursou formação de docente/magistério? Sim.
7) Como cursou a escola básica:

(X) integralmente em escola pública ( ) parcialmente em escola pública
( ) integralmente em escola particular

8) Qual é o grau de escolaridade de sua mãe? 4ª série - Ensino Fundamental
9) Qual é o grau de escolaridade de seu pai? 4ª série - "
10) Qual é o grau de escolaridade de sua avó materna? Não sei
11) Qual é o grau de escolaridade de seu avô materno? Não sei
12) Qual é o grau de escolaridade de sua avó paterna? Não sei

13) Qual é o grau de escolaridade de seu avô paterno? Não sei

ATIVDADES CULTURAIS

1) Você frequenta shows musicais? Se sim, qual foi último que participou?
Às vezes. David Gilmour (ex-Pink Floyd)
2) Que tipo de programa de televisão você costuma assistir?
Assisto séries e filmes na Net flix, e progra-mas relacionados à música.
3) Costuma ir ao teatro? Qual a última vez que você foi?
Raramente. A última peça que vi foi Garagem do rock.
4) Costuma ir ao cinema? Qual filme você assistiu por último? Quando foi o filme que você assistiu por último?
Sim. Por último assisti Toy Story 4, logo que foi lançado (junho).
5) Costuma ler livros? Se sim, qual gênero tem lido e qual foi a última vez que leu? (Leitura por fruição apenas, sem vínculo com a profissão)
Sim. Li biografia da banda Joy Division e alguns contos da Clarice Lispector.
6) A sua família de origem possuía o hábito da leitura? ( ) sim (x) não
7) Toca algum instrumento musical? Se sim, qual? Não.
8) Que meio de comunicação você costuma utilizar para se manter informado no dia a dia? Internet.
9) O que você costuma acessar na internet?
Rede social; jornal: O Plural; Carta Capital; The Intercept Brasil, entre outros.

RELIGIÃO

1) Segue alguma religião? Se sim, Qual? Sim, Católica
2) Quanto tempo é praticante dessa religião? Desde que nasci.
3) De que forma você pratica sua religião?
Frequentando à missa.
4) Quantas vezes por semana ou por mês se dedica às atividades voltadas para sua religião/igreja? Geralmente uma vez por semana.
5) Qual é a importância da religião para sua vida atualmente?

Sinto que a religião me fortalece e a-limentar a espiritualidade é importante para dar sentido à vida.

6) Quais os ensinamentos que você considera mais importantes repassados pela religião que você pertence?

Saber perdoar e ter compaixão pelo próximo.

7) Seu companheiro ou companheira participa da sua religião? Se não, ele (a) segue alguma religião?

–

INFÂNCIA

1) Como era composta sua família quando você era criança?

Eu, meu pai, minha mãe e minha irmã.

2) Sua mãe trabalhava fora? Se sim, qual era a profissão dela?

Não.

3) Seu pai trabalhava fora? Se sim, qual era a profissão dele?

Sim, ele era vigilante.

4) Você e sua família frequentavam teatro, cinema, museus? Explique quais eram os lugares que você mais frequentava.

Cinema de vez em quando.

5) Como foi sua infância? Explique sua resposta.

Foi tranquila e divertida. Sempre tive meus pais muito presentes e preocupados em dar o melhor que podiam. Tínhamos uma vida bem simples, mas éramos felizes. Brincava muito com uma prima e com minha irmã. Nunca tive brinquedos caros. Eu tinha muita responsabilidade com a escola.

6) Existe algum fato que deixou marcas em você na sua infância referentes ao preconceito ou discriminação? Se sim, cite-o.

Na entrevista eu disse que não me lembrava, mas agora lembro-me de ser discrimi-

nada por parentes por ser pobre. Teve uma vez que um tio meu falou para o meu pai que era para eu ir estudar à noite e ir trabalhar quando eu tinha 14 anos.

7) Que brincadeiras você costumava brincar quando criança?

Brincava muito de boneca (Susi), de casinha, de escolinha. Jogava bets.

8) Em que locais você brincava quando criança?

No quintal de casa, era bem grande.

9) Você brincava com quem na infância?

Com primos e minha irmã.

10) Você conviveu com irmãos na infância?

( ) sim, com irmãos (X) sim – com irmãs ( ) sim, com irmãos e irmãs ( ) não

11) Quando você era criança e adolescente você lembra se na escola e em casa eram discutidas questões voltadas para o Direitos Humanos ou temáticas que fazem interface com este tema, como por exemplo, questões étnico-raciais, gênero, bullying? Se você lembra, por gentileza, explique como esses temas eram abordados.

Não eram discutidas essas questões.

PROF. JOSI

UFPR

DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

PESQUISA DE DOUTORADO

INFORMAÇÕES GERAIS:

[redacted] dade: 39

Turma em que atua: 3º anos

Tempo como professor: 24 anos

Quantos anos atua como professor na Prefeitura Municipal? ± 8 anos

Quantos anos atua como professor nesta instituição de ensino? 2 anos

Quanto tempo atua como professor de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental? ± 6 anos

Qual é sua cor? (X) branca ( ) parda ( ) preta ( ) amarela ( ) indígena

Sexo: (X) feminino ( ) masculino

Em que cidade nasceu? Curitiba

Qual a cidade que você reside atualmente? Curitiba

ESCOLHA PROFISSIONAL

1) Que fatores influenciaram sua escolha profissional?

O destino foi encaminhando p/ esta área. No ensino médio resolvi realizar magistério para ter uma profissão e após ...

2) Você gosta de ser professor? Explique sua resposta.

Sim; pois adoro fazer os estudantes pensarem. Gosto de interagir c/ todos.

3) Foi uma opção sua dar aula de Ciência Naturais? Explique sua resposta.

Sim pois gosto de ter várias turmas p/ ensinar - É amo Ciências. Ciências é vida!

RENDA E COMPOSIÇÃO FAMILIAR

1) Qual é seu status de relacionamento? Casada (União Estável)
2) Quantas pessoas compõem sua família? 2 (eu + marido)
3) Você tem filho? Quantos? 0
4) Qual é sua renda familiar aproximadamente? R$ 8.000,00
5) Quantos adultos compõem sua família? 2
6) Quantas crianças compõem sua família? 0
7) Quantas pessoa contribuem para renda familiar? Quem são? 2. Eu e meu marido.
8) Você exerce outra profissional remunerada? Qual? Educadora Sexual (curso online)
9) Se você possui companheiro, qual é a profissão dele? Design / Empresário
10) Qual é a escolaridade de seu companheiro? Ensino Superior.
11) Sua residência é:

( ) quitada ( ) financiada ( ) alugada (X)cedida ( ) outros:_____

ESCOLARIDADE

1) Qual é sua formação acadêmica? Nutrado. / Matemática.
2) Com quantos anos você se formou? 17 anos
3) A instituição que você ser formou era pública ou privada? Privada.
4) Possui pós-graduação? Qual? Sim
5) A pós-graduação foi à distância ou presencial? Presencial
6) Cursou formação de docente/magistério? Sim
7) Como cursou a escola básica:

( ) integralmente em escola pública ( ) parcialmente em escola pública
(X) integralmente em escola particular

8) Qual é o grau de escolaridade de sua mãe? Superior
9) Qual é o grau de escolaridade de seu pai? Superior
10) Qual é o grau de escolaridade de sua avó materna? Ens. Fundamental.
11) Qual é o grau de escolaridade de seu avô materno? Ens. Fundamental.
12) Qual é o grau de escolaridade de sua avó paterna? Ens. Fundamental.

13) Qual é o grau de escolaridade de seu avô paterno? Ensino Médio

ATIVDADES CULTURAIS

1) Você frequenta shows musicais? Se sim, qual foi último que participou?
Sim. System of Doom em São Paulo.

2) Que tipo de programa de televisão você costuma assistir?
Netflix. Séries ou documentários

3) Costuma ir ao teatro? Qual a última vez que você foi?
Sim. A tarada do Boqueirão

4) Costuma ir ao cinema? Qual filme você assistiu por último? Quando foi o filme que você assistiu por último?
Sim. Avengers (o último)

5) Costuma ler livros? Se sim, qual gênero tem lido e qual foi a última vez que leu? (Leitura por fruição apenas, sem vínculo com a profissão)
Sim. Leu sempre. Pai Rico/ Pense em Riqueza/ Avoterapia.

6) A sua família de origem possuía o hábito da leitura? (X) sim. ( ) não

7) Toca algum instrumento musical? Se sim, qual? Não. Somente aula de canto

8) Que meio de comunicação você costuma utilizar para se manter informado no dia a dia? Jornais (internet)/ Revistas de ciências

9) O que você costuma acessar na internet?
Meditação / Exercícios p/ saúde / Hábitos de Saúde

RELIGIÃO

1) Segue alguma religião? Se sim, Qual? Espírita / Católica

2) Quanto tempo é praticante dessa religião? Sigo as 2 desde que tinha 12 anos / Católica desde que nasci.

3) De que forma você pratica sua religião?
Meditando / Orando / Pensamentos positivos / Querer sempre o bem do outro / Ajudar

4) Quantas vezes por semana ou por mês se dedica às atividades voltadas para sua religião/igreja? Todos os dias / pois religião está inserida em mim.

5) Qual é a importância da religião para sua vida atualmente?
Preciso ter fé e esperança p/ seguir em todas as areas -

6) Quais os ensinamentos que você considera mais importantes repassados pela religião que você pertence?

Livre arbítrio / Pensar nas atitudes.

7) Seu companheiro ou companheira participa da sua religião? Se não, ele (a) segue alguma religião?

Sim, temos os mesmos referenciais de vida.

INFÂNCIA

1) Como era composta sua família quando você era criança?

Pai, Mãe, Vó paterna e irmão.

2) Sua mãe trabalhava fora? Se sim, qual era a profissão dela?

Uma parte da minha vida, em Contabilidade

3) Seu pai trabalhava fora? Se sim, qual era a profissão dele?

Sim, militar. Capitão.

4) Você e sua família frequentavam teatro, cinema, museus? Explique quais eram os lugares que você mais frequentava.

Com a família, era ⊕ mais a pesca. Eu que gosto e destoo do restante.

5) Como foi sua infância? Explique sua resposta.

Tranquila, apesar da família machista. Mas, sempre fui atrás do que gosto e nunca liguei p/ opinião alheia, apesar das vezes ficar magoada. Mas, siga em frente.

6) Existe algum fato que deixou marcas em você na sua infância referentes ao preconceito ou discriminação? Se sim, cite-o.

Fora 4 olhos / Machismo da minha família. Que mulher pode ganhar menos.

7) Que brincadeiras você costumava brincar quando criança?

Boneca, escolinha, balanço, vôlei, caçador, pega-pega, esconde-esconde, corrida, jogos di tabuleiro.

8) Em que locais você brincava quando criança?

Minha casa e dos primos/primas

9) Você brincava com quem na infância?

Vizinhas e primas. Nos aniversários convidavam as meninas da escola.

10) Você conviveu com irmãos na infância?

(X) sim, com irmãos ( ) sim – com irmãs ( ) sim, com irmãos e imãs ( ) não

11) Quando você era criança e adolescente você lembra se na escola e em casa eram discutidas questões voltadas para o Direitos Humanos ou temáticas que fazem interface com este tema, como por exemplo, questões étnico-raciais, gênero, bullying? Se você lembra, por gentileza, explique com esses temas eram abordados.

Nunca foi muito abordado. Criança brincava e ficava longe dos adultos. Não ficamos perto quando conversavam. Falava mais c/ minha avó, pois dormia c/ela. Falavamos sobre os anos 40 e músicas antigas. Sempre gostei de conversar c/os mais velhos.