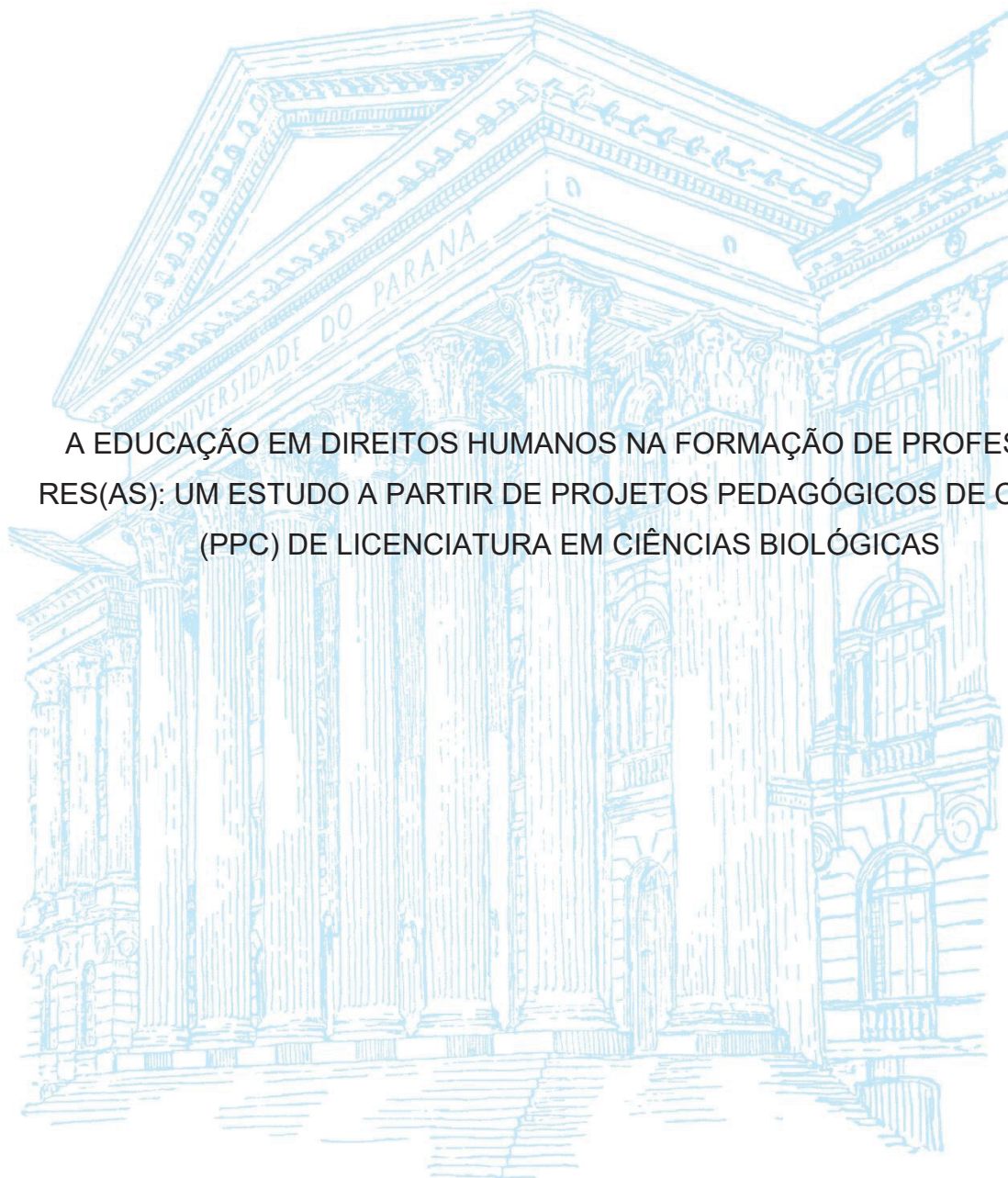


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SANDRA SOCEKI DA ROCHA

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): UM ESTUDO A PARTIR DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPC) DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS



CURITIBA

2023

SANDRA SOCEKI DA ROCHA

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): UM ESTUDO A PARTIR DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPC) DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Orliney M. Guimarães

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Rocha, Sandra Soceki da.

A educação em direitos humanos na formação de professores(as) : um estudo a partir de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas / Sandra Soceki da Rocha – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira

Coorientador: Profa. Dra. Orliney M. Guimarães

1. Direitos humanos. 2. Educação. 3. Professores - Formação. 4. Ciências da vida. 5. Projeto pedagógico. I. Oliveira, Roberto Dalmo Varallo Lima de. II. Guimarães, Orliney M. III. Universidade Federal do Paraná. IV. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



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 EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SANDRA SOCEKI DA ROCHA** intitulada: **A educação em direitos humanos na formação de professores (as): um estudo a partir de projetos pedagógicos de curso (PPC) de licenciatura em Ciências Biológicas**, sob orientação do Prof. Dr. ROBERTO DALMO VARALLO LIMA DE OLIVEIRA, 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 mestra 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, 05 de Setembro de 2023.

Assinatura Eletrônica

14/09/2023 12:02:03.0

ROBERTO DALMO VARALLO LIMA DE OLIVEIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

06/09/2023 15:48:05.0

AYANE DE SOUZA PAIVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO)

Assinatura Eletrônica

11/09/2023 17:38:42.0

PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus e a Nossa Senhora, por ter a oportunidade de realizar esta formação, que resultou neste trabalho e por estar comigo em todos os momentos da minha vida.

À Universidade Federal do Paraná, à administração e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao orientador de toda essa trajetória, Prof. Drº Dalmo Varallo Lima de Oliveira, por toda atenção, confiança, parceria e pelos conhecimentos compartilhados.

À Prof.^a Dra. Orlney Maciel Guimarães, coorientadora desta pesquisa, por sua dedicação, paciência, correções e ensinamentos.

Às professoras Ayane Paiva e Patrícia Barbosa Pereira, por aceitarem participar da banca de qualificação e defesa, e por todas as valiosas contribuições.

A todos os amigos e familiares, em especial, aos meus pais, irmã e esposo, por toda a paciência, parceria, pelo auxílio, incentivo e carinho que me fizeram mais forte nesta caminhada.

*“E, se nos cabe apenas decepção
Colapso, lapso, rapto, corrupção?
E mais desgraça, mais degradação?
Concentração, má distribuição?
Nós temos que fazer com precisão
Entre projeto e sonho a distinção
Para sonhar enfim sem ilusão
O sonho luminoso da razão
Porque não somos só intuição
Nem só pé-de-chinelo, pé no chão
Nós temos violência e perversão
Mas temos o talento e a invenção
Desejos de beleza em profusão
Ideias na cabeça, coração
A singeleza e a sofisticação
O choro, a bossa, o samba e o violão
Mas, se nós temos planos, e eles são
O fim da fome e da difamação
Por que não pô-los logo em ação?
Tal seja agora a inauguração
Da nova nossa civilização
Tão singular igual ao nosso ão
E sejam belos, livres, luminosos
Os nossos sonhos de nação.”*

(LENINE, 2002)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado apresenta como tema central a Educação em Direitos Humanos (DH) na formação de docentes em Ciências Biológicas. Seu objetivo principal consistiu em analisar as formas como as instituições públicas de ensino superior estão implementando a temática Direitos Humanos, na formação inicial de professores de Ciências e Biologia do ensino fundamental e médio, a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso. Para tanto, fez-se a análise documental, a partir de uma pesquisa com abordagem qualitativa e da análise de conteúdo, tendo como fontes de dados os projetos pedagógicos das Licenciaturas em Ciências Biológicas de 30 instituições públicas de ensino superior (IES), referentes a 23 unidades federativas do Brasil. O critério para tal escolha foi o de se selecionar ao menos duas IES dos estados brasileiros, sendo uma localizada na capital e outra localizada no interior. O número correspondente às 23 unidades federativas deu-se em razão da falta de documentos das quatro restantes. Os PPC selecionados seguem vigentes até os dias de hoje. Os resultados apontaram que, entre as 30 instituições, apenas 4 não apresentam nenhuma menção à Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, e são aquelas cujos documentos foram aprovados entre os anos de 2015 e 2017; pois, provavelmente, a reformulação curricular desses cursos já estava em andamento antes da publicação da resolução. Em 26 IES, que contemplam a referida resolução, foi possível verificar que, na maioria delas, a oferta das disciplinas relacionadas aos DH é realizada em conjunto pelos setores de Ciências Humanas e de Ciências Biológicas. Foi possível constatar que as temáticas contempladas nos PPC foram: Educação Ambiental; Educação Inclusiva; Relações Étnico-Raciais; e Gênero, Sexo e Sexualidade, e a temática que mais apareceu foi a de Educação Ambiental. Considera-se que algumas temáticas não foram abordadas, como a do *Bullying*, a qual poderia ser discutida em conjunto com as questões de gênero e questões étnico-raciais e diversidade. Também foi possível encontrar sete necessidades formativas contempladas nos PPC voltadas às temáticas relacionadas aos DH, a saber: Conhecer a necessidade da educação ambiental e sua relação com o ensino; Compreender a importância dos estudos étnico-raciais para o combate ao preconceito e racismo na sociedade; Compreender sobre a legislação vigente acerca do ensino de ciências a partir dos DH; Conhecer os estudos de gênero, sexo e sexualidade para compreender a diversidade sexual; Conhecer a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e promover a sua prática; Conhecer o Histórico dos DH; e Saber desenvolver materiais didáticos para o Ensino de Ciências voltados às temáticas que envolvem os DH, sendo que o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e de materiais didáticos para o Ensino de Ciências foi indicado em apenas uma IES. Os resultados encontrados nesta pesquisa podem contribuir para uma reflexão das IES envolvidas sobre como as temáticas relacionadas aos DH estão sendo implementadas nos diferentes cursos do país, cujos PPC foram analisados, para que possam repensar seus processos formativos, principalmente em relação às lacunas apontadas neste estudo, o que pode fornecer subsídios para aquelas instituições que ainda não implementaram essas temáticas em seus cursos.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação; Formação de docentes; Ciências Biológicas; Projetos Pedagógicos de Cursos.

ABSTRACT

The present master's dissertation focuses on Human Rights Education (HRE) in the formation of teachers in Biological Sciences. Its main objective was to analyze how public higher education institutions are implementing the theme of Human Rights in the initial education of Science and Biology teachers at the elementary and high school levels, based on the Pedagogical Projects of the courses. For this purpose, a documentary analysis was conducted, using a qualitative research approach and content analysis, with the Pedagogical Projects of the Biology Teaching degrees from 30 public higher education institutions (HEIs) in 23 Brazilian states as data sources. The criterion for this selection was to choose at least two HEIs from each Brazilian state, one located in the capital and another located in the interior. The number corresponding to the 23 states was due to the lack of documents from the remaining four states. The selected Pedagogical Projects are still in effect today. The results showed that among the 30 institutions, only 4 do not mention Resolution No. 2, of July 1, 2015, and these are the ones whose documents were approved between 2015 and 2017; it is likely that the curriculum reform for these courses was already underway before the publication of the resolution. In 26 HEIs that include the mentioned resolution, it was possible to verify that, in most of them, the offer of disciplines related to HRE is carried out jointly by the sectors of Humanities and Biological Sciences. It was found that the themes covered in the Pedagogical Projects were: Environmental Education; Inclusive Education; Ethnic-Racial Relations; and Gender, Sex, and Sexuality, with Environmental Education being the most frequently mentioned. It is considered that some themes were not addressed, such as Bullying, which could be discussed together with gender issues, ethnic-racial issues, and diversity. It was also possible to find seven formative needs addressed in the Pedagogical Projects related to HRE, namely: Understanding the need for environmental education and its relationship with teaching; Understanding the importance of ethnic-racial studies for combating prejudice and racism in society; Understanding the current legislation regarding the teaching of sciences based on HRE; Understanding gender, sex, and sexuality studies to understand sexual diversity; Knowing Special Education from the perspective of Inclusive Education and promoting its practice; Knowing the history of HRE; and Knowing how to develop didactic materials for Science Education focused on themes related to HRE, with the development of interdisciplinary projects and didactic materials for Science Education being indicated in only one HEI. The results of this research can contribute to a reflection by the HEIs involved on how themes related to HRE are being implemented in the different courses across the country, which were analyzed in this study, so that they can rethink their formative processes, especially in relation to the gaps highlighted in this study, which can provide support for those institutions that have not yet implemented these themes in their courses.

Keywords: Human Rights; Education; Teacher training; Biological Sciences; Course Pedagogical Projects.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Lista de instituições federais selecionadas para análise documental	13433
QUADRO 2 - Instituições cujos PPC não citam a Resolução.....	135
QUADRO 3 - Instituições cujos PPC mencionam a Resolução.....	137
QUADRO 4 - Setores envolvidos na oferta das disciplinas	138
QUADRO 5 - Temáticas relacionadas aos Direitos Humanos presentes nos PPC.	140
QUADRO 6 - Necessidades formativas encontradas nos documentos analisados.	143

LISTA DE SIGLAS

AI-5	– Ato Institucional n.º 5
ANDHEP	– Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação
ASCP	– Agente Sociocultural e Político
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CF	– Constituição Federal
CLT	– Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNEDH	– Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CONAE	– Conferência Nacional de Educação
COVID -19	– Coronavírus
DH	– Direitos Humanos
DST's	– Doenças Sexualmente Transmissíveis
DUDH	– Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	– Educação em Direitos Humanos
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURG	– Universidade Federal do Rio Grande – Campus Carreiros
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	– Instituições de Ensino Superior
IFR	– Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Pinheiral
IFRO	– Instituto Federal do Rondônia – Campus Guajará-Mirim
ISEAT	– Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	– Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
LGBTIA+	– Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, intersexuais, assexuais, sendo que o símbolo “+” abarca as demais orientações sexuais e de gênero, representando pluralidade
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
ONU	– Organização das Nações Unidas
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	– Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNEDH	– Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC	– Projeto Pedagógico de Curso
REDH	– Rede de Intelectuais e Artistas em Defesa da Humanidade
SEDH	– Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEPM	– Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SEPPIR	– Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TA	– Tecnologia Assistida
UENF	– Universidade Estadual do Norte Fluminense – Campus Goytacazes
UEPG	– Universidade Estadual de Ponta Grossa – Campus Ponta Grossa
UESPI	– Universidade Estadual do Piauí – Campus Teresina
UFABC	– Universidade Federal do ABC – Campus Santo André
UFAC	– Universidade Federal do Acre – Campus Cruzeiro do Sul
UFAL 1	– Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca
UFAL 2	– Universidade Federal de Alagoas - Campus Maceió
UFCA	– Universidade Federal do Cariri – Campus Brejo Santo
UFES	– Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Alegre
UFG 1	– Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí
UFG 2	– Universidade Federal de Goiás – Campus Goiás
UFMS 1	– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Pantanal
UFMS 2	– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Aquidauana
UFMT	– Universidade Federal do Mato Grosso – Campus Cuiabá
UFOB	– Universidade Federal do Oeste da Bahia – Campus Barreiras
UFPA	– Universidade Federal do Pará – Campus Altamira
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba – Campus João Pessoa
UFRA	– Universidade Federal Rural da Amazônia – Campus Tomé-Açu
UFRN	– Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Campus Natal
UFS	– Universidade Federal do Sergipe – Campus Itabaiana
UFTM	– Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus Iturama
UFUJM	– Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Campus JK Minas Gerais

UMG	– Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus Ibirité
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	– Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Campus Redenção
UPE	– Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina
USAID	– Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos
USP	– Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto
UTFPR	– Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	DIREITOS HUMANOS: CONCEITO, EVOLUÇÃO HISTÓRICA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.....	20
2.1	O CONCEITO DE DIREITOS HUMANOS.....	20
2.2	DIREITOS HUMANOS: PANORAMA HISTÓRICO.....	23
2.2.1	Breve Panorama histórico dos Direitos Humanos na civilização oriental...	23
2.2.2	Panorama histórico dos Direitos Humanos nas civilizações ocidentais.....	25
2.3	DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO.....	32
2.3.1	A Educação em Direitos Humanos no âmbito internacional e nacional.....	37
2.3.2	A Educação em Direitos Humanos e os desafios da escola e da universidade.....	42
2.4	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS.....	51
3	ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RELAÇÕES POSSÍVEIS.....	99
3.1	PANORAMA HISTÓRICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	99
3.2	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A SUA EFETIVAÇÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA.....	106
3.3	FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS FRENTE À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	117
3.3.1	O professor como agente sociocultural político.....	119
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	124
4.1	ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	124
4.2	A ANÁLISE DOCUMENTAL.....	126
4.3	BUSCA E SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	128
5.	DIREITOS HUMANOS NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DAS IES PÚBLICAS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS.....	133
5.1	DOCUMENTOS QUE NÃO CITAM A RESOLUÇÃO.....	135
5.1.1	PPC aprovados antes e logo após a Resolução.....	135
5.2	DOCUMENTOS QUE CITAM A RESOLUÇÃO.....	136

5.2.1	Setores envolvidos na oferta das disciplinas.....	138
5.2.2	Temáticas relacionadas aos Direitos Humanos.....	139
5.2.3	Necessidades Formativas para a formação docente voltada para o respeito à diversidade e aos DH.....	142
5.2.3.1	Necessidade Formativa I: conhecer a necessidade da educação ambiental e sua relação com o ensino.....	143
5.2.3.2	Necessidade Formativa II: compreender a importância dos estudos étnico-raciais para o combate ao preconceito e racismo na sociedade.....	146
5.2.3.3	Necessidade Formativa III: Compreender a legislação vigente acerca das temáticas relacionadas aos DH.....	149
5.2.3.4	Necessidade Formativa IV: conhecer o conceito de gênero, sexo e sexualidade para compreender a diversidade sexual.....	151
5.2.3.5	Necessidade Formativa V: conhecer a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e promover a sua prática.....	153
5.2.3.6	Necessidade Formativa VI: conhecer o histórico dos Direitos Humanos.....	155
5.2.3.7	Necessidade Formativa VII: saber desenvolver materiais didáticos, para o Ensino de Ciências, articulados às temáticas que envolvem os DH.....	157
5.3	NECESSIDADES FORMATIVAS PARA UMA EDH NOS PPC: ALGUMAS LACUNAS.....	158
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
	REFERÊNCIAS.....	167
	APÊNDICE 1 – PERFIL PROFISSIONAL.....	190
	APÊNDICE 2 – QUADRO DE DISCIPLINAS.....	211
	APÊNDICE 3 – AS NECESSIDADES FORMATIVAS.....	217



(Thales Molina – Projeto Direitos Humanos 70 anos, 2018)

*“Dando à vida e à alma
Um sentido que as expande,
Cantamos em consonância
Com os que sofrem ofensa,
Violência, intolerância,
Racismo, indiferença;
As Cláudias e Marielles,
Rafaeis e Amarildos
Da imensa legião
De excluídos do Brasil,
do Sul ao norte da nação. [...]
E proclamamos que não se exclua
Ninguém senão a Exclusão.”*
(Carlos Reno)

1 INTRODUÇÃO

Em nosso cotidiano, costumeiramente escutamos frases como: *“Direitos Humanos só servem para proteger bandidos”*; *“Queremos Direitos Humanos para humanos direitos”*; ou ainda, *“Queremos Direitos Humanos apenas aos ‘cidadãos de bem’”*. Expressões dessa natureza mostram que a discussão sobre direitos não é tarefa fácil, que piora quando se trata de Direitos Humanos (DH), por isso, destaca-se a necessidade de estudar sobre a temática, principalmente trazendo-a ao campo da Educação Superior, importante espaço na formação da consciência crítica e cidadã de futuros docentes.

Ressalta-se aqui que o conceito de Humano defendido neste estudo leva em consideração uma visão ampla do termo, não se limitando apenas à concepção branca, heteronormativa e eurocentrada construída no meio ocidental, mas uma visão de que todos os humanos (negros, LGBTQIAPN+¹, entre outros), que travaram muitas lutas ao longo de séculos, fazem parte dessa sociedade diversa. Um tema tão polemizado e de discussão necessária nesse momento em que a sociedade brasileira viveu, em que testemunhou-se a instância de representatividade máxima do país, relativizando a vida das pessoas, sem se importar com seu direito de sofrer pelos entes perdidos durante a pandemia COVID-19 (2020-2022), a despreocupação e desassistência com os direitos básicos das pessoas menos favorecidas, o direito de educação para os estudantes e não apenas restrito a uma pequena parcela da sociedade que tem acesso aos recursos tecnológicos.

Questões relativas aos DH vêm permeando a sociedade já há algum tempo, desde que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 1948, uma vez que esse documento preconiza a igualdade e equidade de direitos entre todas as pessoas, independentemente de sua classe social, cor, raça ou religião. Muito tem sido discutido sobre seu cumprimento, porém o que se tem evidenciado na prática é justamente o contrário.

Levando em consideração o contexto da pauta no âmbito educacional, em especial, no ensino de Ciências Biológicas, e com base a experiência da pesquisadora em relação à disciplina de Ciências no Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual, presenciando diversas situações de segregação e preconceitos, é

¹ Esta sigla quer dizer: Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Polí, Não-binárias e mais.

possível afirmar que temáticas relacionadas aos Direitos Humanos são de grande relevância dentro desse componente curricular, pois possibilitam promover discussões sobre questões conflituosas vivenciadas em sala de aula. A presença de situações constrangedoras, em relação aos diferentes credos religiosos, à cor, à raça ou mesmo às diferentes necessidades educacionais específicas dos estudantes, pode gerar problemas em relação ao que se pode ou ao que se deve ou não fazer no ambiente escolar, ambiente que, muitas vezes, acaba reproduzindo e afirmando ações sociais hegemônicas. Foi vivendo no chão da sala de aula, presenciando cenas de segregação e separação de grupos numa comunidade, em sua maioria de ascendência europeia, mas que hoje recebe pessoas de todas etnias, que tive contato com a temática dos DH, em uma perspectiva de estabelecer ações mais reflexivas e inclusivas no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula, atreladas ao próprio currículo da disciplina de Ciências/Biologia.

Diante disso, entendo que a escola tem um papel importante na construção da sociedade, pois visa promover reflexões sobre condições de todo ser humano, sendo fundamental o trabalho escolar com questões sobre os Direitos Humanos, desconstruindo o conceito equivocado de que os “Direitos Humanos servem apenas para proteger bandidos”. Cabendo aos docentes e à comunidade escolar tornar a escola um ambiente democrático e reflexivo, que trabalhe, aborde e seja sensível com esta temática em suas práticas/disciplinas a partir de suas práticas pedagógicas atreladas aos seus conteúdos. Sabe-se, no entanto, que nem sempre a unidade escolar se apresenta como um ambiente verdadeiramente democrático, tornando-se, apenas, um aparelho ideológico da sociedade (SAVIANI, 2021).

Nessa perspectiva, atribuindo ao curso de Ciências Biológicas a sua função no que diz respeito à disseminação dos Direitos Humanos, enquanto pauta essencial, é preciso que docentes desenvolvam abordagens integradoras, isto é, que dialoguem com os Direitos Humanos no ensino de Ciências/Biologia, como o tema Direitos Humanos e Cidadania² (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016), 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 que:

² Ressalta-se que, quando se fala em cidadania neste trabalho, referimo-nos à inclusão de todas as pessoas, independentemente de qualquer fator. Não se trata, aqui, de se preterir qualquer grupo humano em favor de uma maioria.

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. (BRASIL, 2012, p. 01).

Essa abordagem integradora de conteúdos pelos docentes precisa começar com uma formação que proporcione essas discussões e debates. Nesse contexto, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, trouxe a obrigatoriedade da discussão dos DH nos processos formativos de docentes.

Nessa perspectiva, buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: **De que forma a inserção da Educação em Direitos Humanos, em cumprimento à Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, está presente nos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Ciências Biológicas de Instituições de Ensino Superior públicas do Brasil?** Essa questão levou ao seguinte objetivo geral: analisar de que forma as instituições de ensino estão implementando a temática de Direitos Humanos, na formação inicial de docentes de Ciências e Biologia do ensino fundamental e médio, a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso.

O objetivo geral em questão levou à definição dos seguintes objetivos específicos: (1º) Apontar a importância da relação entre Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos na Formação de docentes de Ciências Biológicas; (2º) Discutir sobre Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que regulamenta a Educação em Direitos Humanos na Formação de docentes de Ciências Biológicas; (3º) Analisar se e como os Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Ciências Biológicas de instituições públicas de ensino superior brasileiras atendem à Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

Quanto à estrutura desta dissertação, há, então, um primeiro capítulo, esta **Introdução**, na qual se expõem os propósitos e intenções desta pesquisa.

A seguir, o Capítulo 2, intitulado **Direitos Humanos: Conceito, Evolução Histórica e sua Relação com a Educação**, apresenta um panorama histórico da concepção de Direitos Humanos no Brasil, na América Latina e no mundo, e os marcos institucionais legais do Brasil que demonstram a preocupação com os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos, usando como referência os seguintes

autores: Colle (2011); Chauí e Sousa Santos (2014); Calau, Lira e Sponchiado (2015), Oliveira e Queiroz (2017); Medina e Nunes (2019).

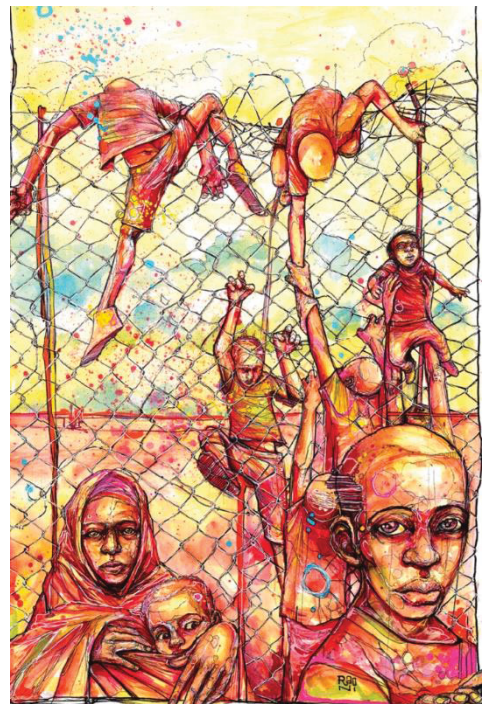
No Capítulo 3, intitulado **Ensino de Ciências Biológicas e Educação em Direitos Humanos: Relações Possíveis**, se discute a concepção histórica do curso de Ciências Biológicas e sua relação com os Direitos Humanos, utilizando autores como: Nascimento, Fernandes e Mendonça (2011); Lima e Silva (2015); Gonzaga e Silva (2016); bem como Oliveira, Queiroz e Teixeira (2019).

No Capítulo 4, intitulado **Percurso Metodológico da Pesquisa**, se apresenta a abordagem da pesquisa, a pesquisa documental tendo como fontes os projetos pedagógicos de curso das Licenciaturas em Ciências Biológicas, a descrição da seleção dos documentos e como foram analisados.

No Capítulo 5, intitulado **Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das IES Públicas: O que dizem os documentos**, apresenta-se e analisa-se os resultados encontrados ao longo da pesquisa.

Por fim, nas **Considerações Finais**, faz-se uma síntese dos resultados encontrados e indicações para estudos futuros.

CAPÍTULO II



(Raoni Assis - Projeto Direitos Humanos 70 anos)

*“Teve a alma aprisionada
Com as algemas da desigualdade
Hoje refugiado em favelas
Onde a vida tem suas mazelas
Combate à miséria,
O preconceito e a adversidade
A igualdade e o respeito
Mais do que anseios
Também são necessidades.”
(Criolo)*

2 DIREITOS HUMANOS: CONCEITO, EVOLUÇÃO HISTÓRICA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Neste capítulo busco apresentar e discutir o conceito de Direitos Humanos e como esse tem evoluído historicamente, para isso, fundamenta-se em diversos autores, como Del Pretti e Lépoire (2020), Crocetta e Lima (2019), entre tantos outros. Pretende-se, em um primeiro momento, definir o que são Direitos Humanos para, então, descrever a forma como foram construídos socialmente ao longo da história.

2.1 O CONCEITO DE DIREITOS HUMANOS

A partir de um rápido olhar pela história da humanidade, diversos episódios revelam que alguns grupos sociais, por razões diversas, não foram considerados como seres humanos, como, por exemplo, os negros que, nos diversos regimes escravocratas, foram utilizados como mão de obra entre os séculos XVI e XIX. Sem mencionar outros exemplos, é possível perceber que, historicamente, “o tratamento e reconhecimento do ser humano nem sempre foi o mesmo, sendo que episódios de violações massivas de direitos e absolutas afrontas à dignidade de pessoas exigiram que a própria humanidade reconhecesse direitos inerentes a todas as pessoas [...]” (DEL PRETI; LÉPOIRE, 2020, p. 25).

Foi surgindo, assim, uma compreensão de que as pessoas tinham direito “a ter direitos”. Contudo, em uma perspectiva mais abrangente, é possível observar, no tempo presente, comportamentos humanos que acabam transgredindo os Direitos Humanos. Cabe aqui mencionar os problemas ambientais, que transcendem a questão da devastação dos biomas em si, afetando milhões de pessoas que vivem neles. Não se pode esquecer aqui do racismo ambiental ao qual grupos humanos inteiros são submetidos, sendo confinados à ambientes degradados. O tempo presente é marcado também pela intolerância religiosa e pela xenofobia, que incidem sobre os movimentos migratórios, pela exclusão econômica que se reflete no aumento expressivo da miséria e da fome (PAIVA, 2013).

Haveria muitos exemplos a ser mencionados, que frisam que “esse brevíssimo diagnóstico do tempo presente permite considerar que o desafio da humanização perpassa reflexão, crítica radical e reconstrução inovadora de três esferas das relações humanas: a cultura, a política e a economia” (PAIVA, 2013, p. 35). Ou seja, entende-

se assim que os Direitos Humanos não devem ser compreendidos de forma abstrata, mas “são (devem ser) perquiridos nos mais variados e corriqueiros casos. Eles existem para proteger os direitos mais importantes que todos nós possuímos” (DEL PRETI; LÉPORE, 2020, p. 27).

Sendo, portanto, latente a necessidade de reflexão sobre os Direitos Humanos em tempos tão polarizados que as sociedades enfrentam, em especial, a brasileira, que, no ano 2023, começa um processo de reconstrução dos direitos fundamentais, como o de pensar e escolher diferentes pontos de vista, direitos e conceitos. Nos últimos 4 anos (2018-2022 - ex-presidente Jair Messias Bolsonaro), o país viveu sob um sistema violento e opressor que agia contra a diversidade, muitas vezes negando-a e ao seu direito de existir. Por isso, é tão importante e urgente a reflexão sobre “a dignidade de cada indivíduo seja respeitada e promovida, para que se concretize uma verdadeira cultura de respeito aos Direitos Humanos” (DEL PRETI; LÉPORE, 2020, p. 27-28). Pensar nos Direitos Humanos torna-se assim importante para que se possa almejar sua efetivação, enquanto direitos inerentes a todos os seres humanos.

Antes de prosseguir na análise histórica do conceito de Direitos Humanos, que é o propósito desse capítulo, cabe esclarecer a diferenciação entre os termos Direitos Humanos, direitos fundamentais e direitos do humano. A primeira nomenclatura que surgiu foi a dos direitos do homem “a qual remonta a época do jusnaturalismo, pois bastava ser homem para possuir direitos e pode usufruí-los” (BELLINHO, 2017, p. 2). Todavia, a expressão foi alvo de várias críticas, pois levava a entender que os direitos abrangiam apenas os indivíduos do gênero masculino.

Devido à oposição ao termo, surge uma nova nomenclatura, passando, então, a ser utilizada a expressão direitos fundamentais: “os quais se ocupam do plano constitucional e visam assegurar e proteger os direitos inerentes a cada ser humano para que possam usufruir de uma vida digna” (BELLINHO, 2017, p. 2). Em outras palavras, os direitos fundamentais “significam os direitos do ser humano reconhecidos e positivados em esfera constitucional de um Estado determinado” (DUTRA; LOVATO, 2015, p. 2).

Já o termo “Direitos Humanos” possui uma amplitude maior, adquirindo relação com documentos de direito internacional “vez que se refere às posições jurídicas que reconhecem o ser humano como alvo de tal, sem vinculação às ordens constitucionais dos Estados e, sendo assim, válidos universalmente, tendo caráter supranacional” (DUTRA; LOVATO, 2015, p. 2).

Desse modo, percebe-se que, ao mesmo tempo em que possuem semelhanças, direitos fundamentais e Direitos Humanos possuem disparidades elementares para a discussão proposta aqui. Assim,

[...] O primeiro possui instâncias de controle, como o Poder Judiciário; e quanto ao segundo, para sua realização é necessário, em última análise, boa vontade dos Estados signatários dos tratados, sem com isso afirmar que são completamente desprovidos de efetividade, pois representam as condições mínimas necessárias para uma vida digna, não podendo nenhum poder político afastar-se de seus limites. (DUTRA; LOVATO, 2015, p. 1-2).

De modo mais claro, os Direitos Humanos se diferenciam dos direitos fundamentais por três aspectos. O primeiro diz respeito à titularidade, isto é,

[...] os titulares dos Direitos Humanos são todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição, quer seja, racial, financeira, social, religiosa ou sexual que se ostente, sendo que nenhuma outra espécie de direitos possui essa peculiaridade. (CROCETTA; LIMA, 2019, p. 100).

O segundo aspecto se refere à qualidade dos bens que visam titular, os quais seriam “aqueles bens considerados imprescindíveis para propiciar uma vida ou uma existência decente. A relação destes bens – que, por muitos, é considerada extensa – compreende tão-somente aqueles que são básicos para cumprir a finalidade dos Direitos Humanos” (BRAGATO, 2011, p. 13). Por isso, atualmente, muitos bens passaram a ser considerados, como, por exemplo, um meio ambiente sadio, a liberdade, a vida, os direitos sociais e econômicos, dentre outros. O terceiro aspecto seria a vinculação desses direitos a uma finalidade específica, que é objetivamente uma vida digna ou uma existência decente (CROCETTA; LIMA, 2019, p. 100).

Este trabalho adotará somente o termo Direitos Humanos, em toda a amplitude que o termo pode trazer em si. E, justamente por essa razão, acredita-se que não deve haver um conceito único para o termo, havendo diversas perspectivas de análises e de conceituação. O conceito adotado por este trabalho compreende Direitos Humanos como:

Aqueles inerentes à condição humana da pessoa, enquanto um ser dotado de razão, liberdade, igualdade e dignidade, e englobam os aspectos indispensáveis e essenciais para uma vida digna. Sua titularidade decorre do só fato de a pessoa existir, não comportando qualquer tipo de distinção ou discriminação, encontrando-se previstos especialmente em documentos internacionais. (DEL PRETI; LÉPORE, 2020, p. 28).

Desse modo, a complexidade do termo Direitos Humanos se torna evidente à medida que, em cada contexto, essa temática adquire uma configuração específica

que se articula com variadas construções históricas e político-culturais de cada realidade. É preciso compreender que a percepção de DH está condicionada no espaço tempo por múltiplos fatores. Seu conteúdo real será definido de modo diverso e suas modalidades de realização variarão. Em vista de tal diversidade, cabe questionar se há uma concepção universal dos Direitos Humanos (MBAYA, 1997).

A reflexão aqui proposta parte do pressuposto de que os Direitos Humanos são fruto de um processo de desenvolvimento cultural pelo qual a humanidade passou ao longo da história, resultando no cultivo de valores referenciais que se tornaram a base para o que se compreende por Direitos Humanos. Contudo, é inegável que os valores apreendidos e levados em consideração para a formulação moderna da temática foram apenas tomados em âmbito das civilizações ocidentais, sobretudo europeias e dos Estados Unidos, “sem menção às experiências africanas, asiáticas, indígenas ou de outras civilizações. Nesse sentido, [...] os Direitos Humanos, nos moldes em que são interpretados atualmente a nível multilateral, são uma formulação da cultura Ocidental” (SILVA, 2018, p. 37). Justamente por isso é que se faz necessário o estímulo a um pensamento crítico que seja capaz de descolonizar os Direitos Humanos, considerando as experiências de todos os povos.

Na próxima seção, apresenta-se o delinear da evolução do conceito de Direitos Humanos a partir do pensamento filosófico ocidental. No entanto, acredita-se ser válido também analisar, ainda que bastante sinteticamente, princípios encontrados também nas civilizações orientais.

2.2 DIREITOS HUMANOS: PANORAMA HISTÓRICO

2.2.1 Breve Panorama histórico dos Direitos Humanos na civilização oriental

Os princípios dos Direitos Humanos podem ser encontrados desde o antigo Egito, mas também nos povos do extremo oriente, com destaque à China e à Índia (HUBER, 2017).

Devido à sua vastíssima história, não é fácil sintetizar a história jurídica no Antigo Egito e, consequentemente, a compreensão que essa civilização possuía quanto aos Direitos Humanos. As poucas evidências históricas não tornam possível traçar com precisão os fundamentos jurídicos dessa civilização. Entre os poucos do-

cumentos à disposição, destacam-se as *Máximas de Ptahotep*, as quais expõem princípios de humanidade na base de conselhos dados ao filho homem para ele seja “delicado, tolerante, bondoso, mas, acima de tudo, a ser reto e justo, mesmo com o sacrifício de seus próprios interesses, pois o poder da retidão é o único que perdura [...]” (HUBER, 2017, p. 68).

As civilizações da Mesopotâmia serão as primeiras a desenvolver, de modo mais concreto, um corpo de leis observado por todos, ainda que na base de crenças religiosas ou de guerras. Símbolo desse período é o código de Hamurábi, elaborado em torno de 2000 a.C. A vida social, econômica e política ficou completamente regulada pela legislação de Hamurabi que, ao mesmo tempo, acaba por se tornar um instrumento de unificação. O Código foi muito além de um compêndio de uso e costumes, mas destaca-se, pois, “além de separar o ordenamento jurídico do setor da Moral e da Religião, o Código de Hamurabi possuía um sentido racionalista, pois estabelecia critérios uniformes para uma população heterogênea, há pouco tempo unificada” (MELO, 2014, p. 45).

No âmbito mais oriental, também deve ser levada em consideração a concepção dos Direitos Humanos na Índia e na China, países de grande diversidade populacional e étnica e cujas origens também remontam a tempos longínquos. Pela conjuntura própria da constituição da Índia e a escassez de fontes históricas, também se torna difícil estabelecer os princípios de um direito indiano. Princípio básico para entender a cultura indiana é relacioná-la à religião. “A religião constitui um aspecto tão crucial para os indianos que muito de sua história ao longo dos séculos pode ser entendida como o entrelaçamento entre os diversos grupos religiosos” (MELO, 2014, p. 75).

Por isso, o direito indiano deve ser distinguido entre o direito hindu, isto é, um direito baseado nas tradições e costumes do povo, que remete aos tempos antigos, e o direito escrito e codificado, cuja origem é bem mais moderna, fruto da colonização inglesa no século XIX. Destaque deve ser dado ao chamado *Código de Manu*. “O código de Manu não versa sobre assuntos estritamente jurídicos. Sua matéria aborda rasteiramente o direito civil e enfatiza mais o caráter penal” (MELO, 2014, p.78). Percebe-se, assim, que o direito indiano, embora não esteja regido juridicamente como nos moldes mesopotâmicos, “é voltado à filosofia religiosa que era, acima de tudo, desigual e discriminatória, mas, pelo menos com Asoka adicionada ao cunho budista, essa filosofia teve a moderação de incutir traços característicos de fragmentos de Direitos Humanos fundamentais” (MELO, 2014, p. 79).

No que se refere às civilizações do extremo oriente, também a cultura chinesa não pode ser ignorada. A China, país mais populoso do mundo na atualidade, apresenta também uma história milenar. No âmbito propriamente do direito, o sistema jurídico chinês está bastante atrelado ao pensamento filosófico de Confúcio. Segundo as concepções de Confúcio, “os ritos constituem a fonte imediata e principal dessas normas, porque impõem aos indivíduos, em todas as circunstâncias da vida, um modo de conduta, de comportamento, criado em harmonia com a ordem natural das coisas” (MELO, 2014, p. 89). Os ritos se traduzem concretamente na forma dos costumes. As leis, portanto, atuam como fontes secundárias das normas reguladoras da vida.

Neste breve apanhado das concepções de direitos fundamentais nas civilizações orientais, observou-se que os Direitos Humanos fundamentais já operavam “desde as mais longínquas datas, na origem de tudo, desde que o homem surgiu, sendo o cerne destes direitos oriundo primordialmente da criação divina do homem e do seu estado natural” (MELO, 2014, p. 99). Daí se percebe que todas as culturas apresentam uma noção de Direitos Humanos, umas mais, outras menos estruturadas. Na próxima subseção, apresenta-se a visão hegemônica ocidental dos DH.

2.2.2 Panorama histórico dos Direitos Humanos nas civilizações ocidentais

No que diz respeito às civilizações ocidentais, o início do século XX apresenta dois acontecimentos que evidenciariam a necessidade de uma efetiva proteção dos DH. Trata-se das duas guerras mundiais, a Primeira Guerra (1914-1918) e a Segunda Guerra (1939-1945). Esses eventos resultaram em consequências catastróficas para os Direitos Humanos. A ascensão de regimes totalitários nesse período significou a ruptura com os Direitos Humanos, à medida que se negou o valor da pessoa humana como fonte de direito. O período pós-guerra deverá simbolizar a restauração desses direitos:

[...] após três lustros de massacres e atrocidades de toda sorte, iniciados com o fortalecimento do totalitarismo estatal nos anos 30, a humanidade compreendeu, mais do que em qualquer outra época da história, o valor supremo da dignidade humana. O sofrimento como matriz da compreensão do mundo e dos homens, segundo a lição luminosa da sabedoria grega, veio a aprofundar a afirmação histórica dos Direitos Humanos. (BELLINHO, 2017, p. 10).

Assim, diante das atrocidades cometidas durante a 2ª Guerra, surge a neces-

sidade “de construir um sistema internacional de proteção a esses direitos e instituições capazes de promover a paz entre os povos” (MAHLKE, 2017, p. 15-16).

Começa a nascer uma nova compreensão dos Direitos Humanos, os quais não são mais concebidos como questão interna de cada Estado, pois se tornaram uma preocupação no âmbito da comunidade internacional devido a sua importância. Os Direitos Humanos adquirem a universalização que os distinguem dos direitos fundamentais. A criação da Organização das Nações Unidas (ONU) tem esse intuito. Essa instituição criada nos Estados Unidos, em 1945, tem por objetivo “a manutenção da paz mundial, a promoção dos direitos fundamentais do homem, do Direito Internacional, bem como o progresso econômico e social das nações” (COLLE, 2011, p. 29).

De modo mais preciso, era necessário um documento que visasse explicitamente à proteção dos Direitos Humanos e que fosse aceito e executado por todas as nações. Nesse sentido, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, documento basilar, fundamental até nos tempos atuais quando se trata de Direitos Humanos. Em seu artigo 1º, a Declaração afirma que: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (TOSI, 2004, p.14). A declaração retoma, em seu texto, a ideia de um “direito natural”, rechaçada por muitas correntes que se desenvolveram nos séculos XVIII e XIX. Em seus artigos 18, 26, 27 e 29, a Declaração “reconhece e defende o direito de toda pessoa humana à educação em todos os níveis com o pleno exercício das liberdades fundamentais e o respeito aos Direitos Humanos” (ZENAIDE, 2009, p. 357-358).

Embora a Declaração não tenha assumido o caráter de lei, ela atua como uma normativa, “uma fonte de inspiração para que as nações promovam, por “intermédio do ensino e da educação, o respeito aos Direitos Humanos” (BORGES, 2015, p. 226). A educação é compreendida, assim, como uma prática social ampla que não se restringe ao espaço escolar, mas abarca as práticas culturais em suas diversas perspectivas. Assim, o direito à educação está regulado pelo artigo 26 da Declaração, que dispõe da seguinte forma:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos

os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (GOMES, 2013, p. 07).

A educação é, portanto, afirmada como um direito de todos. A Declaração concede, assim, à educação o estatuto normativo de “direito do humano”. O texto evidencia que o ensino elementar deve ser gratuito e obrigatório. Princípio que será assumido pelo Brasil na Constituição de 1988. O artigo delimita também os objetivos da educação, que são basicamente três:

1) pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; (2) promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos; e (3) incentivo às atividades da ONU para a manutenção da paz. (BRASIL, 1988, s/p).

O primeiro objetivo, “pleno desenvolvimento da personalidade”, confere um caráter muito amplo ao processo educativo, o que para alguns críticos pode revelar uma “abstração” de conceito. No entanto, esta pesquisa opta por entender esse objetivo a partir do “conceito holístico da natureza humana, de seres essencialmente livres, social e potencialmente instruídos e capazes de participar de tomadas de decisão fundamentais” (CLAUDE, 2005, p. 39-40). A intenção dos redatores certamente foi evidenciar “uma crença na igualdade de todas as pessoas e na unidade de todos os Direitos Humanos” (CLAUDE, 2005, p. 40).

Também é possível compreender que a expressão “pleno desenvolvimento” pode contemplar tanto o direito à educação como a educação para os Direitos Humanos. “A lógica das duas ideias combinadas nos diz que, ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, e a dignidade que isso acarreta, a educação também promove os Direitos Humanos” (CLAUDE, 2005, p. 41). O segundo objetivo, isto é, a “promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos”, implica dizer que a educação deve impreterivelmente incluir o “combate à intolerância e ao ódio contra outras nações e contra grupos raciais e religiosos de qualquer lugar” (CLAUDE, 2005, p. 42).

O terceiro objetivo propõe que a educação deve apoiar “as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz”. A Declaração entende assim que, “nos objetivos educacionais, as atividades da ONU para a manutenção da paz deveriam ser reconhecidas como ‘o principal objetivo’ daquele organismo” (CLAUDE, 2005, p.

42). Enfim, de todo o exposto, compreende-se que a Declaração Universal dos Direitos Humanos assume papel fundamental no desenvolvimento de propostas que visem à promoção do respeito aos Direitos Humanos. A afirmação do direito à educação na Declaração, “mesmo não se constituindo em obrigações de caráter convencional para os Estados, influencia, como visto, a regulação desse direito nos ordenamentos jurídicos nacionais” (BORGES, 2015, p. 229).

As questões propostas pela Declaração referentes à gratuidade e obrigatoriedade repercutem na configuração do dever do Estado em matéria educacional. Entre os diversos pontos positivos da Declaração, destaca-se “a regulamentação, num único e mesmo documento, de duas vertentes ou classes de Direitos Humanos, quais sejam: direitos civis e políticos, de ‘primeira geração’ e direitos econômicos, sociais e culturais, chamados de ‘direitos de segunda geração’” (COLLE, 2011, p. 31).

Infelizmente é perceptível que há sempre uma tendência a querer dissociar esses direitos. Esse pensamento está na raiz dos conflitos que surgem entre as grandes potências nos anos pós-guerra, período que ficou conhecido como “guerra fria”.

Esse embate entre o bloco capitalista e comunista promoveu a instauração de ditaduras cruéis ao redor do mundo, patrocinadas pelas potências competidoras, trazendo a supressão da democracia e a violação sistemática dos Direitos Humanos em países periféricos. (MAHLKE, 2017, p. 16).

Na tentativa de reafirmar os direitos que continuavam sendo violados, em várias partes do mundo, foram sendo produzidos novos documentos internacionais. Em âmbito americano, destaca-se a *Convenção Americana sobre Direitos Humanos*, realizada em 1969, em São José na Costa Rica, que resultou na elaboração de um documento conhecido como Pacto de São José, do qual o Brasil só se tornou signatário em 1992 (MAHLKE, 2017).

Ao falar em continente americano, cabe aqui destacar a luta pelos Direitos Humanos em solo latino-americano, que é considerada por muitos estudiosos como negligenciada pela historiografia oficial, que tende a considerar a Revolução Francesa como marco para a origem dos Direitos Humanos. Contudo, “considerar tal momento histórico como marco originário da defesa desses direitos é, no mínimo, ser injusto com aqueles que, muito antes, já empunhavam uma bandeira contra atrocidades que eram praticadas no período colonialista na América latina” (CAMPELO FILHO; TEIXEIRA, 2014, p. 187).

No entanto, é possível afirmar que as bases teóricas dos direitos já estavam

sendo constituídas “como resultado da reivindicação indígena pelos seus bens e suas vidas, no exato momento da conquista da América” (BRAGATO, 2011, p. 19). Nesse sentido, é importante destacar as contribuições dadas por Bartolomeu de Las Casas “ao tratar da dignidade dos índios por ocasião do processo da conquista hispânica da América, onde questiona a legitimidade dos espanhóis em ocupar e dominar os povos americanos, bem como denunciava os abusos a que eram submetidos” (CAMPELO FILHO; TEIXEIRA, 2014, p. 187).

A primeira Constituição do novo regime republicano data de 1891 e “inova ao agregar importantes disposições, como o direito de reunião e associação, garantias penais (como o *Habeas Corpus*), reconhecidos tanto aos brasileiros quanto aos estrangeiros residentes no país” (MAHLKE, 2017, p. 36). Há também de se frisar os importantes avanços sociais garantidos pela Constituição de 1934, tais como os direitos trabalhistas com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a possibilidade do voto feminino.

Em 1964, instala-se no país uma ditadura militar que perdura por vinte e um anos, “rompendo a normatividade instituída, eliminando o Estado de direito, Estado que visa assegurar a dignidade da pessoa humana, a proteção da liberdade, o desenvolvimento da personalidade e a realização da igualdade” (GIUSTI, 2012, p. 21). Em 1967, o governo militar promulga uma nova Constituição, no entanto, as garantias constitucionais seriam totalmente suprimidas pelos Atos Institucionais (AI) que eram emitidos pelo Presidente. O mais severo deles foi o AI-5, emitido em 1968 e que “concretizou a ditadura ao decretar o fechamento do Congresso e dar aos militares poderes totais sobre a vida nacional, inclusive o poder para prender e julgar qualquer pessoa, independentemente de provas contra o acusado (GIUSTI, 2012, p. 22).

Após o longo período em que vigorou a Ditadura, a renovação democrática foi consolidada com a promulgação da nova Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, que passou para a história com o título de “Constituição cidadã”, ressaltando a preocupação do texto “em garantir os direitos fundamentais anteriormente suprimidos pelo Estado ditatorial” (MAHLKE, 2017, p. 37). A nova Constituição, de fato, representou um grande avanço para o país, sobretudo ao promover a extensão dos direitos a todos os cidadãos e estender um olhar às minorias sociais.

De igual modo, para o ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição também representou um verdadeiro divisor de águas. A dignidade da pessoa humana passou, assim, a assumir um lugar central no ordenamento jurídico, sendo garantida como

princípio fundamental. O texto constitucional também teve o cuidado de inserir os Direitos Humanos como princípio regente do Estado brasileiro. Conforme se pode observar nos artigos 1º e 4º da Carta Magna:

Art. 1º 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;

(...)

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

I - Independência nacional;

II - prevalência dos Direitos Humanos;

[...]. (BRASIL, 1988, s/p).

Todavia, talvez a mais importante referência, no âmbito dos Direitos Humanos e da dignidade humana, se constitui no artigo 5º e, em especial, no seu parágrafo segundo. Conforme se lê:

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:

§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte. (BRASIL, 1988, s/p).

Percebe-se que a Constituição procurou, em sua redação, proteger os diversos direitos fundamentais que são essenciais para se obter um Estado Democrático de Direito. Por estarem no ápice do ordenamento jurídico, os direitos fundamentais se encontram no texto constitucional como cláusulas pétreas. Como se vê, o texto constitucional brasileiro apresenta um amplo rol de direitos fundamentais, visando proteger o ser humano e salvaguardar sua dignidade (GIUSTI, 2012).

EM 1996, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos. “O referido programa conferiu maior ênfase à proteção dos direitos civis [...]. Tratando-se da primeira oportunidade em que é conferido o mesmo patamar aos direitos civis e políticos e aos direitos econômicos, sociais e culturais” (SPIELER, 2012, p. 44). O Programa vem sendo constantemente reformulado, apresentando uma segunda versão, realizada em 2002, e uma terceira, ainda em vigor, desde 2009. Outra ação importante, nesse sentido, foi a criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, em 2003. Em 2018, o então presidente Jair Bolsonaro (que teve seu

mandato encerrado em 2022) englobou essa secretaria no atual Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.

Portanto, não se pode negar que os direitos fundamentais são o oxigênio da Constituição brasileira. No entanto, o ordenamento jurídico brasileiro se defronta constantemente com o problema da eficácia, visto que, infelizmente, muitos desses direitos não chegam a ser concretizados. É claro que se pode constatar importantes avanços na jurisdicionalização da proteção dos Direitos Humanos, mas, ainda assim, é possível perceber que esses avanços não têm ocorrido de modo linear. Nos últimos anos, ocorreram momentos históricos de avanços nos Direitos Humanos, como, por exemplo, a criminalização da homofobia e do racismo, a legalização da união homoafetiva, entre outros (GIUSTI, 2012).

O Direito brasileiro ainda tem um longo caminho a percorrer. E este caminho perpassa pelo conhecimento com mais afinco das particularidades que os envolvem. Nesse sentido:

Os Direitos Humanos, como qualquer produto cultural que manejemos, são produções simbólicas que determinados grupos humanos criam para reagir frente ao entorno de relações em que vivem. Portanto, é uma séria irresponsabilidade fazer análises neutras deles. Com isso, se confunde a falaz pretensão de neutralidade com as exigências de seriedade científica. Os Direitos Humanos, se queremos nos aproximar deles a partir de sua intrínseca complexidade, devem ser entendidos, então, situados em um marco, em um contexto, em um sistema de valores a partir do qual será mais difícil ou mais fácil sua implementação prática. Somente tendo em conta tal realidade é que poderemos investigá-los cientificamente. (CROCETTA; LIMA, 2019, p. 102-103).

O que se buscou abordar até aqui foi a ideia de que a concepção de Direitos Humanos passou ao longo da história por diversos entendimentos, sendo que até hoje ainda não há um consenso. Para tentar, de algum modo, compreender os Direitos Humanos, é necessário compará-los com as distintas maneiras de se entender a dignidade humana. Nessa perspectiva, se faz essencial e necessária uma educação para os Direitos Humanos e em Direitos Humanos, a fim de que se “possa conhecer os valores que o fundamentam a partir dos contextos concretos: históricos, políticos, sociais e econômicos” (CROCETTA; LIMA, 2019, p. 109).

Para se ter um balanço mais realista, é preciso levar em conta algumas variantes, como a teleologia, o triunfalismo, a descontextualização, o monolitismo e o antiestatismo. Pois:

[...] ter presente estas ilusões é fundamental para construir uma concepção e

uma prática contra hegemônica de Direitos Humanos. Este trabalho intelectual e político assenta em dois pilares. Não há ordem de precedência entre eles. Um deles é o trabalho político dos movimentos e organizações sociais que lutam por uma sociedade mais justa e mais digna; só à luz desse trabalho é possível definir os termos em que a gramática dos Direitos Humanos potencia ou limita os objetivos de luta. [12] O outro é o trabalho teórico de construção alternativa dos Direitos Humanos de modo a despojá-los da ambiguidade que lhes tem garantido o consenso de que gozam. O trabalho teórico visa precisamente desestabilizar esse consenso. No fundo, trata-se de questionar os Direitos Humanos e todos os que recorrem a eles para interpretar e transformar o mundo, fazendo-lhes a seguinte pergunta: De que lado estão eles? Do lado dos oprimidos ou do lado dos opressores? (CHAUÍ; SANTOS, 2014, p. 37).

Um ponto extremamente importante e universalizado foi o pensamento de utilizar a educação básica como propulsora de conquistas dessa área (visto que as desigualdades começam e permeiam a educação), conforme proposição do então Conselho Nacional de Educação, representado por Nilma Gomes, pesquisadora e ativista do movimento negro. O Parecer de que foi relatora em 2010, no sentido de o material utilizado na educação básica se coadunar com as políticas públicas para uma educação antirracista, remonta a importância de um parecer verdadeiro sem romantizar a questão racial ou radicalizar o horror ao tema, propondo apenas que precisamos de novas reflexões e contextualização histórica que inibam o preconceito racial. Nesse contexto, a educação está intrinsecamente relacionada aos Direitos Humanos, conforme verifica-se na seção seguinte.

2.3 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Observei anteriormente que conceituar Direitos Humanos é tarefa complexa, pois reflete a pluralidade do termo em si e dos seus valores agregados. O problema é que a compreensão equivocada dos conceitos acaba por alimentar as diversas formas de violações de direitos que comumente toma-se conhecimento. A Educação em Direitos Humanos (EDH) se constitui, assim, como um dos mais importantes instrumentos de combate às transgressões aos Direitos Humanos (CALAU; LIRA; SPONCHIADO, 2015).

Deve se considerar que a finalidade maior da EDH “é a constituição de uma cultura de Direitos Humanos e, nesta perspectiva, está sempre em renovação. É a educação em Direitos Humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social” (MEDINA; NUNES, 2019, p. 231).

A Educação para os Direitos Humanos, nesse sentido, é aquela que visa promover em cada indivíduo uma capacidade de percepção do outro, em sua condição

humana, de modo a começar a contribuir para a construção da cidadania. No processo de EDH, é imprescindível também compreender o significado de cidadania. A EDH amplia a concepção deste termo de modo que “exercer a cidadania é ter consciência de seus direitos e obrigações, garantindo que estes sejam postos em prática” (MEDINA; NUNES, 2019, p. 234).

No âmbito dos Direitos Humanos, cidadania é entendida “como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições” (FERNANDES & PALUDETO, 2010, p. 239). Tomando por base tal pressuposto, é cidadão todo indivíduo “que tem liberdade e, possuindo-a, age ativamente na configuração do futuro de sua sociedade por meio da participação” (MEDINA; NUNES, 2019, p. 234).

Portanto, não se pode ser cidadão sem o cumprimento aos Direitos Humanos, pois a cidadania, enquanto tal, deriva dos Direitos Humanos. Nesse sentido, educar para a cidadania é “despertar no indivíduo a consciência de seus direitos e deveres com sua comunidade política, muito mais para saber exigir e opor-se a ações totalitárias do Estado e seus órgãos e deles participar politicamente” (MEDINA; NUNES, 2019, p. 234). A EDH envolve um processo que articula o desenvolvimento das potencialidades humanas juntamente com o exercício da cidadania.

Mediante a análise de alguns conceitos preliminares, compreende-se que educação e Direitos Humanos são dois conceitos em intrínseca relação. A educação em Direitos Humanos, por sua vez, é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se, na atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos (MEDINA; NUNES, 2019, p. 235).

A EDH baseia-se na ideia de agregar ao processo de aprendizado o compartilhamento dos valores universais. Por meio da educação, é possível sensibilizar e conscientizar os indivíduos para a importância do respeito ao próximo. A Educação em Direitos Humanos é assim definida como “[...] a prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos Direitos Humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos” (CALAU; LIRA; SPONCHIADO, 2015, p. 3053).

A finalidade maior da EDH é “atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões, a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e ci-

dadã, ativos na ação por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade” (MEDINA; NUNES, 2019, p. 235).

Uma vez que se sabe, com Medina e Nunes (2019), que o conceito de cidadania está sempre em construção, ressalta-se que é justo pensar nele a partir de seu alinhamento às demandas dos Direitos Humanos. Dessa forma, evita-se alguma possível contradição entre os últimos e o primeiro.

Sob o contexto de implantação da EDH no sistema educacional brasileiro:

[...] Os debates das décadas de 1980 e 1990 sobre os rumos da educação brasileira - sob a influência do processo de redemocratização -, pela primeira vez incluíam o tema dos Direitos Humanos como uma das alternativas propostas pelos movimentos sociais e por setores da comunidade acadêmica. Ao mesmo tempo, os governos nascidos da nova ordem democrática passavam a ouvir a sociedade civil e a preocupar-se com a implementação dos convênios internacionais assinados pelo país. Especialmente, a se comprometer com a proposta da ONU que declara o período de 1994-2004 como a década da educação em Direitos Humanos. A Organização das Nações Unidas, através do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos de 2005, preocupada com a divulgação e com a formação de uma cultura universal dos Direitos Humanos, sugere que cabe às instituições de ensino superior a tarefa de formar pessoas capazes de viver em uma sociedade livre, democrática e que saibam respeitar as diferenças. (RODRIGUES; TORRES, 2019, p. 6-7).

Com a renovação no ordenamento jurídico brasileiro, a partir da promulgação da Constituição de 1988, passa-se a se pensar a educação com o propósito de fortalecer o Estado Democrático de Direito. Ou seja, o ensino dos Direitos Humanos assume uma importante função, é preciso frisar aos estudantes que há um modelo a ser seguido, “sendo que a escola tem como papel problematizar temas históricos, sociais e culturais, de modo que possibilitem as crianças e jovens construir uma visão crítica” (CALAU; LIRA; SPONCHIADO, 2015, p. 3954).

Dessa maneira, a Educação em Direitos Humanos deve contribuir para:

a) criar uma cultura universal dos Direitos Humanos; b) exercitar o respeito, tolerância, promoção e valorização da diversidade religiosa, de gênero, de orientação sexual e cultural e a amizade entre as nações, povos indígenas e grupos étnico-raciais; c) possibilitar a todas as pessoas terem acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (MEDINA; NUNES, 2019, p. 235).

Contudo, assim como qualquer outro conteúdo normativo, a Educação em Direitos Humanos precisa se desenvolver também por meio de práticas pedagógicas articuladas em valores. Pois, essa prática irá fornecer:

[...] a possibilidade de aprofundar a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o outro, de vivenciar a solidariedade, a partilha, a

igualdade na diferença e a liberdade, criando canais de participação e organização que fomentem o exercício efetivo da cidadania e a tomada de decisões coletivas. (CALAU; LIRA; SPONCHIADO, 2015, p. 3954).

Há, portanto, de se considerar que na EDH estão também valores sociais e morais que não podem ser ignorados. Os valores morais dependem da liberdade humana, ou seja, só existe valor moral a partir da liberdade. Um outro ponto importante é que os valores morais só adquirem sentido na pessoa humana. “Dessa forma, uma vida sem valores morais, carece de humanidade” (OLIVEIRA, 2017, p. 52). E, de acordo com os contextos históricos e sociais, esses valores sofrem uma evolução. De modo que

[...] há uma evolução no conteúdo dos valores morais, mas uma evolução que implica um progresso no modo de percebê-los, de modo que as etapas posteriores no desenvolvimento moral entendem como os perceberam nas anteriores, mas o consideram insuficiente. Isso significa que a evolução do moral não é simples mudança, e sim progresso, e que voltar etapas anteriores significa não só mudar, mas retroceder. (OLIVEIRA, 2017, p. 52).

Pelo exposto, entende-se que os valores morais são centrais à compreensão dos Direitos Humanos e cabe aqui, mesmo sem detalhá-los, elencar quais são os principais. Trata-se, portanto, da liberdade, da igualdade, da solidariedade, da tolerância e do diálogo. Neste trabalho dar-se-á atenção especial aos dois últimos. A partir da compreensão que a tolerância é um princípio ético, esta pode ser ensinada e conseqüentemente exigida dos indivíduos. “A tolerância implica o uso da persuasão perante os que pensam diferente de nós, e não a imposição. A tolerância implica o reconhecimento de conviver com ideias opostas sem tornar as opiniões irredutíveis” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 239).

Sem a tolerância, alcançar a construção dos demais valores morais mencionados torna-se tarefa difícil. Por isso, educar em Direitos Humanos deve ser uma ação que implica promover o valor fundamental da tolerância, pois

[...] diante do mal banal e intolerante do mundo contemporâneo, acredito que nós, educadores/as, nos encontramos diante de duas possibilidades: ou se educa para a tolerância e conseqüentemente para o pluralismo e a valorização das diferenças, ou se colabora, ainda que inconscientemente, com uma Educação para a irreflexão, para o vazio do pensar, para um harmonioso mundo de clichês e verdades feitas, para o monismo e a uniformização. (OLIVEIRA, 2017, p. 54).

Bastante atrelada à tolerância está a compreensão do diálogo. O diálogo se compreende a partir da própria dimensão relacional do ser humano. Ele se constitui, assim, como uma dimensão integral de toda a vida humana. É na relação com o outro

que o sujeito constrói e aperfeiçoa a sua identidade. Todavia, cabe elencar algumas dimensões essenciais para um diálogo eficaz, a saber:

[...] 1) No diálogo devem participar os que são afetados pela decisão final. No caso da impossibilidade de todos participarem, deve haver alguém que represente os interesses daqueles que não podem estar presentes; 2) Quem leva o diálogo a sério não pode iniciá-lo convencido de que o interlocutor nada tem a contribuir, senão o contrário. Está, portanto, disposto a escutá-lo; 3) Isso significa que sabe que não está de posse de toda a verdade, e que um diálogo é bilateral, não unilateral; 4) Quem dialoga a sério está disposto a escutar tanto para manter sua posição, se não lhe convencerem os argumentos do interlocutor, como para modificá-la caso o convençam; 5) Quem dialoga a sério está preocupado em encontrar uma solução justa e, portanto, em entender-se com seu interlocutor. Entender-se não significa, no entanto, obter um acordo total, porém se descobre tudo o que já temos em comum e nos permite ir precisando aquilo que concordamos; 6) Um diálogo sério exige, assim, que todos os interlocutores possam expressar seus pontos de vista, colocar seus argumentos, replicar as outras intervenções; 7) A decisão final, pode estar equivocada e por isso sempre tem que estar aberta a revisões. Porém, quando as pessoas estão dispostas a determinar o justo seriamente, enquanto esta é sua atitude, ratificar um erro é o mais simples. (OLIVEIRA, 2017, p. 55).

Nesse sentido, o que conta no diálogo é a reciprocidade existencial, um intercâmbio de conhecimentos que concedem uma dinâmica relacional à vida. O diálogo embasado na tolerância possibilita um processo rico de abertura, escuta e enriquecimento mútuos. É neste contexto dialogal que a identidade vai ganhando fisionomia e sentido, enquanto expressão de uma busca que é incessante, árdua e criativa. Nessa acepção, esta pesquisa reitera a convicção de que a Educação em Direitos Humanos deve buscar “formar para os valores de Tolerância e Diálogo, uma vez que busca dar voz aos subalternizados, resgatando memórias e desconstruindo uma visão naturalizadora das violações de direitos” (OLIVEIRA, 2017, p. 56).

A Educação em Direitos Humanos direciona, ainda, ações para a concretização do processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões, como:

a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, social, ético e político; d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos orientados à mudança de mentalidades e de práticas individuais e coletivas que possam gerar ações e instrumentos em favor da defesa, da promoção e ampliação dos Direitos Humanos. (RIBEIRO, 2013, p. 15).

Ou seja, a Educação em Direitos Humanos deve estar voltada para a plena

realização dos indivíduos enquanto pessoas, ricas em dignidade e em talentos a serem compartilhados. A EDH pretende “a socialização dos valores e princípios que lhe são intrínsecos, com o fim de construir e consolidar uma cultura de Direitos Humanos” (MEDINA; NUNES, 2019, p. 236).

Educar para os Direitos Humanos significa assumir o direito fundamental, sem o qual nenhum outro faz sentido, que é o de ser pessoa, detentora de dignidade. “Educar para os Direitos Humanos quer dizer educar para saber que existem também ‘os outros’, tão legítimos como ‘nós’, seres sociais, a quem se deve respeitar, despojando-se de preconceitos e projeções fantasmas” (RIBEIRO, 2013, p. 16).

Há uma urgente necessidade dessa conscientização na sociedade brasileira que, como já mencionado no fim da seção anterior, ainda fracassa na consolidação de alguns direitos fundamentais. Infelizmente, observa-se que

[...] fortes traços do colonialismo e da escravidão, presentes durante vários séculos, ainda encontram ressonância e alimentam o autoritarismo, a discriminação, a exclusão e os preconceitos atuais. Somente quando os Direitos Humanos passarem a fazer parte do cotidiano de todas as pessoas e se constituam de fato numa cultura, será possível a generalização e a perpetuação de crenças, valores, conhecimentos, práticas e atitudes que priorizem o ser humano? (MEDINA; NUNES, 2019, p. 236).

Assim, é preciso defender uma Educação para os Direitos Humanos que respeite as diferenças, valorize a relação com o outro e promova a responsabilidade mútua entre as pessoas, “pois somente a partir do reconhecimento e do respeito ao outro, como seu semelhante, será possível entender os Direitos Humanos. A educação deverá incentivar uma capacidade crítica do mundo e também uma autorreflexão crítica” (RIBEIRO, 2013, p. 16-17). A educação em Direitos Humanos deve desenvolver-se de tal forma que os princípios éticos fundamentais que a cercam façam parte, de maneira coloquial, da vida de toda a comunidade.

2.3.1 A Educação em Direitos Humanos no âmbito internacional e nacional

Após este breve aporte de conceituação e fundamentação da EDH, é preciso também abordar como que esta prática foi adquirindo contornos e relevância no mundo e, em destaque, no Brasil.

Por meio do aparato histórico realizado na seção anterior, observou-se que a concepção moderna de Direitos Humanos, que está em vigor nos dias de hoje, se

consolidou após a criação da Organização da Nações Unidas (ONU) e com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Desde então, vê-se “um progressivo engajamento da comunidade internacional no sentido de estabelecer com maior clareza e profundidade quais seriam esses direitos mínimos, bem como quais são os compromissos dos Estados nacionais em garantir a efetividade deles” (FACHINETTO; SEFFNER; SANTOS, 2018, p. 48).

Nos anos seguintes, outros acontecimentos visavam consolidar essa política em prol dos Direitos Humanos. Em 1993, a ONU realizou, em Viena, a II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. “Entre as decisões tomadas pela conferência estava a aprovação do Programa Mundial para a Educação para os Direitos do Homem e para a Democracia” (FACHINETTO; SEFFNER; SANTOS, 2018, p. 48).

E, ainda, como desdobramento dessa Conferência, a Assembleia Geral da ONU, em 1994, a fim de destacar a importância da Educação em Direitos Humanos para a promoção de uma cultura de paz, proclamou a Década da Educação em Direitos Humanos, para os anos de 1995 a 2004. “Com isso, os Estados compositores das Nações Unidas foram instados a promoverem o tema em âmbito interno, no intuito de estimular uma cultura de respeito e promoção dos Direitos Humanos” (TOSI; FERREIRA, 2014, p. 19).

No objetivo de cumprir as metas estabelecidas, a UNESCO, órgão da ONU responsável por ações em Educação, estabeleceu, no ano 2000, O Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. “O objetivo foi oferecer orientações e subsídios para a construção de programas educacionais voltados ao tema. Enquanto a década foi prevista para ocorrer durante um determinado período, o Programa Mundial é uma proposta permanente[...]” (TOSI; FERREIRA, 2014, p. 19).

Durante essa Década, a ONU continuou a desenvolver iniciativas importantes que evidenciam a vasta amplitude do conceito de EDH. Cabe destacar aqui três delas:

[...] A Resolução da ONU, de 20.11.1997, que instituiu o Ano Internacional da Cultura de Paz, em 2000, e proclamada a Década Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos Internacional para uma Cultura de Paz e Não-Violência para as crianças do Mundo, de 2001 a 2010, por Resolução de 10.11.1998; A Conferência Mundial de Durban, realizada de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, que tratou da discussão e implementação de medidas voltadas para o combate ao racismo e a discriminação racial, e de várias formas correlatas de intolerância. São reforçadas a realização de campanhas públicas de informação, de programas de Educação em Direitos Humanos, de produção de material didático que promovam a diversidade cultural, étnica, religiosa e a igualdade de oportunidades; O Pacto Interamericano pela Educação em Direitos Humanos, aprovado por Ministros da Educação, em abril de 2010, definem como prioridade impulsionar as ações da

Década da Educação em Direitos Humanos. (TOSI; FERREIRA, 2014, p. 48-49).

O Brasil, no papel de signatário de todas essas declarações, já havia iniciado, desde 1996, ações em prol dos Direitos Humanos, quando criou o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos. Este programa passou por reformulações, sendo a última delas em 2009, fruto da Conferência Nacional dos Direitos Humanos realizada no ano anterior. O objetivo dessa reformulação foi traçar diretrizes e orientações, a fim de promover os Direitos Humanos no país, a partir de seis eixos:

[...] (i) Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil, (ii) Desenvolvimento e Direitos Humanos, (iii) Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, (iv) Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência, (v) Educação e Cultura em Direitos Humanos e (vi) Direito à Memória e à Verdade. (RODRIGUES; TORRES, 2019, p. 09).

Em conformidade com esses eixos, o Brasil oficializa a EDH como política pública a partir do ano de 2003. O primeiro passo, nesse sentido, se deu com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) por meio da Portaria nº 98, de 09 de julho de 2003. As principais finalidades desse Comitê seriam:

[...] • elaborar e aprovar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
 • monitorar o cumprimento das ações e medidas constantes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; [...]
 • apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à Educação em Direitos Humanos;
 • propor e dar parecer sobre projetos de lei que estejam em tramitação bem como sugestões de novas propostas legislativas sobre o tema;
 • propor ações a serem desenvolvidas junto às instituições de ensino formal, escolas de governo e aos cursos de formação em carreiras públicas, inclusive a criação de cursos sobre o tema;
 • propor capacitação e atividades de Educação em Direitos Humanos junto às entidades da sociedade civil;
 • propor e incentivar a articulação com a mídia;
 • estimular, nas esferas estaduais e municipais, a criação de instâncias para a formulação de políticas de Educação em Direitos Humanos;
 • propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados com o tema Educação em Direitos Humanos [...]. (TOSI; FERREIRA, 2014, p. 51-52).

O Comitê, então, cumprindo suas funções, inicia rapidamente os trabalhos de elaboração de um projeto de abrangência nacional: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). No transcorrer dos anos de 2004 e de 2005, o Plano “foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual [...] que resultaram em contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento” (RODRIGUES; TORRES, 2019, p. 10).

Durante o processo de elaboração do Plano, um importante contributo foi dado pela UNESCO, em 2006, quando iniciou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos que, entre suas principais metas, pretendia:

[...] a) Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de Direitos Humanos; b) Promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em Direitos Humanos; c) Assegurar que a educação em Direitos Humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional; d) Proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes; e) Ampliar as oportunidades de cooperação e associação em todos os níveis; f) Aproveitar e apoiar os programas de educação em Direitos Humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e dar incentivos para continuá-las ou ampliá-las e para criar novas práticas. (RODRIGUES; TORRES, 2019, p. 10).

A versão final do documento ficou pronta e foi publicada em 2006, “representando um marco expressivo no desenvolvimento da temática no plano nacional, esse instrumento serve de referência para a ação dos mais diversos atores sociais interessados na promoção de uma cultura de Direitos Humanos” (DIAS, 2017, p. 31). O Plano assume, portanto, o entendimento de que a educação é um direito em si e, por isso, é um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A implementação do Plano visa, de maneira especial, difundir, em todo o território nacional, os valores que fundamentam os Direitos Humanos, tendo em vista que ocorra um autêntico processo de democratização. Para isso, é necessário “o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 242).

O PNEDH estabelece como objetivos gerais:

[...] a) destacar o papel estratégico da educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito; b) enfatizar o papel dos Direitos Humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em Direitos Humanos pelo poder público e pela sociedade civil, por meio de ações conjuntas; d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em Direitos Humanos; e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em Direitos Humanos; f) propor a transversalidade da educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, entre outros); g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos, no que se refere às questões da educação em Direitos Humanos; h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de Direitos Humanos; i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de

ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em Direitos Humanos; j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em Direitos Humanos; k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em Direitos Humanos; l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos planos de educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; m) incentivar formas de acesso às ações de educação em Direitos Humanos a pessoas com deficiência. (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 242-243).

E, de fato, ocorreram alguns desdobramentos positivos frutos do PNEDH. Em 2009, “o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) elabora Resolução que estabelece orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da Educação em Direitos Humanos” (FACHINETTO; SEFFNER; SANTOS, 2018, p. 21).

Não se tratam apenas de diretrizes curriculares, mas a Resolução engloba, também, gestão da vida institucional educativa. Destaque para o que se estabelece no artigo 4º ao dispor que “a Educação em Direitos Humanos possui como base, entre outras, a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade e a formação de uma consciência cidadã [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 56).

Em 2015, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica. Essas Diretrizes “reafirmam o compromisso dos docentes da Educação Básica e Superior com a Educação em Direitos Humanos, considerando-a como uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa[...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 56).

No âmbito da Educação Básica, cabe destacar a aprovação da Lei nº 10.639/2013, que estabelece como obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, nas escolas públicas e privadas, para as séries do Ensino Fundamental e Médio. Destaca-se também “a tomada de outras ações governamentais, como a elaboração do Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade, contribuíram ainda para o desenvolvimento da temática no ensino fundamental e médio do país” (DIAS, 2017, p. 32).

Já no âmbito do Ensino Superior, é possível destacar “a introdução de disciplinas de educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura, em geral, e nos de Pedagogia, em especial. Foram também elaborados cursos que, em nível de pós-graduação, especialização e extensão universitária, abordavam a temática” (DIAS,

2017, p. 31). Também merecem ser consideradas iniciativas que incentivam e promovem a pesquisa na área dos Direitos Humanos. Importante, nesse sentido, a formação da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação (AN-DHEP) e o desenvolvimento do projeto REDH – Brasil, que auxilia na capacitação de docentes da rede básica de ensino em Direitos Humanos.

Iniciativas como essas demonstram uma preocupação essencial para a eficácia da EDH, que é exatamente a questão da prática pedagógica, isto é, uma preocupação quanto ao “saber docente dos Direitos Humanos, um conjunto de saberes específicos necessários à prática do educador em Direitos Humanos” (CALAU; LIRA; SPONCHIADO, 2015, p. 3955).

De acordo com Chauí e Santos (2014), essa luta por Direitos Humanos continua sendo das minorias para o bem da maioria, trata-se da luta de povos que estão sendo dizimados em nome da economia, porque são considerados minorias. Vale ressaltar que estas são minorias por conta do imperialismo/colonialismo europeu e, agora, do próprio colonialismo brasileiro. O maior problema é que essas fontes opressoras compactuam com o sistema governamental brasileiro (políticas e leis) tranquilamente, ainda mais nos últimos governos, sendo pensados apenas pelo viés econômico. Uma pequena mostra de que o sistema econômico mundial não tem força para lutar contra o sistema do equilíbrio natural biológico foi a pandemia de 2020, que dizimou milhares de pessoas em todos os países, sejam eles ricos ou pobres, afetando muito mais aqueles considerados vulneráveis a essa situação. A luta é a mesma de séculos anteriores, mas os opressores mudaram suas armas, discursos e batalha. Cabe, portanto, à sociedade mudar a forma de lutar, pautando-se no conhecimento das questões que envolvem seu país, sua origem, seu presente e, por fim, e muito preocupante, seu futuro duramente ameaçado.

A próxima subseção ampliará a discussão desse assunto, além de focar no papel da escola, enquanto instituição e espaço de aprendizagem, no processo de implantação de uma EDH efetiva.

2.3.2 A Educação em Direitos Humanos e os desafios da Escola e da Universidade

Os Programas e Planos elencados na subseção anterior assumem como prioridade a formação dos docentes em Direitos Humanos. Essa preocupação se torna

mais elementar quando se parte do entendimento de que o educador é “um agente de transformação, em articulação com seu tempo e contexto histórico, situando-se como profissional que desenvolve processos críticos de compreensão e de ação sobre a realidade, propiciando a criação de culturas e modos de pensar diferentes” (CARVALHO, 2014, p. 176).

Nessa perspectiva, há de se reconhecer que os Direitos Humanos constituem uma temática recente e que a maior parte dos programas de capacitação elaborados pelo governo, na área dos Direitos Humanos, ainda não consegue abarcar todos os docentes, por diversas razões que não serão debatidas nessa fase do estudo. O objetivo neste momento é apenas refletir e evidenciar os pressupostos teóricos que são essenciais na formação docente em Direitos Humanos e o papel da escola em conduzir a implantação junto ao corpo escolar. Não é novidade que a educação no Brasil vive de constantes lutas, “luta-se constantemente pela melhoria da formação do educador. Essas são condições para a realização de um processo educacional de qualidade, em que prédios, turnos, turmas funcionem satisfatoriamente, contribuindo para o exercício eficaz da prática docente” (CARVALHO, 2014, p. 187).

Ainda sobre a capacitação dos professores em relação às temáticas dos DH, faz-se necessário, num primeiro momento, um olhar mais atento à mudança de concepção quanto ao papel do professor nas práticas educacionais. É preciso superar a visão do professor como um mero dispensador do conteúdo. Desse modo, “para que haja, de fato, a formação de docentes em Direitos Humanos, é necessário que estes sejam percebidos como profissionais mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social” (FERNANDES; PALUDETTO, 2010, p. 246).

A formação dos docentes em Direitos Humanos depende, assim, de práticas pedagógicas condizentes com a natureza do conteúdo. Parte-se, portanto, de práticas que privilegiem

[...] a interdisciplinaridade e a multidimensionalidade. [...] Esses aspectos representam uma nova postura diante do conhecimento, possibilitando uma ação educativa capaz de ampliar as capacidades, desenvolver a consciência crítica diante da informação e priorizar a interação e participação de forma democrática. O foco, portanto, valoriza o que é construído e não simplesmente transmitido. (MEDINA; NUNES, 2019, p. 237).

O docente, ao trabalhar na perspectiva dos Direitos Humanos, tem diante de si uma grande responsabilidade, que consiste na dupla tarefa de formar-se e depois formar o outro. O professor deve implementar programas educativos, que incluam a

possibilidade de trabalhar os direitos fundamentais, incluindo-os na formação curricular. De modo que:

[...] Formar os alunos, desenvolver sua personalidade, fazê-los conscientes de suas ações e das consequências que acarretam, conseguir que aprendam e conhecer melhor a si mesmos e as demais pessoas, fomentar a cooperação, a autoconfiança e a confiança em suas companheiras e seus companheiros, com base no conhecimento da forma de agir de cada pessoa, e a beneficiar-se das consequências que estes conhecimentos lhes proporcionam. A realização destes objetivos leva a formas de convivência mais satisfatórias e à melhoria da qualidade de vida das pessoas, qualidade de vida que não se baseia no consumo, e sim em gerir adequadamente os recursos mentais - intelectuais e emocionais – para alcançar uma convivência humana muito mais satisfatória. (RIBEIRO, 2013, p. 19).

Percebe-se, portanto, que a formação dos docentes em Direitos Humanos “deve privilegiar as metodologias ativas e participativas de forma a envolver e despertar o interesse, sem esquecer o sensibilizar, indignar-se, atuar de forma comprometida” (MEDINA; NUNES, 2019, p. 237). O professor precisa ter a compreensão de que, pela complexidade das temáticas relacionadas aos DH, ao final do período letivo, ele não terá resultados capazes de serem mensurados em sistemas de avaliação convencionais, conforme se utilizam nos programas curriculares tradicionais, pois trata-se, na verdade,

[...] de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível. É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la, enfatizando que os Direitos Humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utópica frente à realidade social. (RIBEIRO, 2013, p. 32).

Mediante todo o exposto, é evidente destacar que a EDH deve merecer uma atenção especial na esfera universitária. Nesse sentido, a Universidade, como espaço primordial de ensino, pesquisa e extensão, deve ser responsável por oferecer uma formação

[...] na perspectiva de educação em Direitos Humanos, no intuito de desenvolver uma educação norteada pelos princípios éticos e históricos que a regem, despertando nos futuros docentes os valores de dignidade humana, respeito, tolerância e cultura da paz. Assim sendo, educar em e para os Direitos Humanos deve se constituir um dos fios condutores do princípio ético-político orientador da prática pedagógica universitária, principalmente nos Cursos de Licenciaturas, por serem os cursos que estão em contato permanente com o desenvolvimento e com a aprendizagem humana. (CARVALHO, 2014, p. 190).

Como já visto anteriormente, algumas Universidades estão inserindo nas grades curriculares a Disciplina de Direitos Humanos e abrindo espaços para a realização

de eventos acadêmicos que abordam a temática, contudo, este trabalho, seguindo o pensamento de tantos estudiosos, entende que apenas isso não é suficiente. Pois, na verdade,

[...] para uma prática em Direitos Humanos, não se faz necessário que se introduza uma disciplina específica, mas que se entenda o currículo ora como interdisciplinar, ora como transversal. Ou seja, a necessidade é que se compreenda a problemática dos Direitos Humanos como algo capaz de impregnar todo o processo educativo, questionar as diferentes práticas desenvolvidas na escola, desde a seleção dos conteúdos até os problemas de organização escolar. Sem dúvida que este não é papel único do docente em sala de aula, mas de uma sociedade que se diz democrática e que pode possibilitar uma educação libertadora. (FERNANDES; PALUDETTO, 2010, p. 246).

Tendo em vista que a escola, enquanto um ente social, não pode ser considerada neutra e isolada dos demais processos sociais, é necessária “a construção de um projeto pedagógico democrático e participativo, onde a formação do sujeito possa ser assumida coletivamente” (CALAU; LIRA; SPONCHIADO, 2015, p. 395).

E um projeto de escola que tem como compromisso a formação em Direitos Humanos deve considerar os seguintes elementos:

[...] a educação formal é condição essencial à formação da cidadania e tem na escola seu lugar privilegiado; a escola tem que cumprir, de fato, seu papel e função social, enquanto espaço de elaboração e socialização do conhecimento; a educação em Direitos Humanos deve ser um projeto global da escola; o desenvolvimento de um processo de conscientização dos direitos e deveres deve ser contínuo e permanente. (MEDINA; NUNES, 2019, p. 237-238).

Compreende-se assim que a escola, ao se empenhar em propor que a EDH se estabeleça enquanto prática pedagógica a ser assumida com responsabilidade, está cumprindo a sua função social que lhe é característica. Desse modo,

[...] uma proposta metodológica inspirada nesta perspectiva entende que a escola deveria exercer um papel de humanização a partir da socialização e da construção de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania. Como a EDH se dá no dia a dia, nas diversas situações e relações cotidianas, é preciso haver um compromisso com os Direitos Humanos e o desenvolvimento de uma prática pedagógica democrática. (MEDINA; NUNES, 2019, p. 238).

A implementação de práticas escolares que trabalhem com a Educação em Direitos Humanos é uma das missões da escola, mas não somente dela, de modo que é necessário um engajamento maior, não somente da parte dos docentes, mas de todo o corpo escolar, o que inclui funcionários, pais e comunidade, mas, sobretudo, o Estado, enquanto agente executor das políticas públicas. “A relação escola-sociedade

é dialética e exige profundas reflexões em tempos de medo, da publicidade do que é privado, da inércia de diretores, docentes e pais que parecem desistir da moral, da ética” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 246). A realidade pode ser diferente, porém, isso só ocorrerá quando toda a sociedade assumir seus preconceitos e suas dificuldades em aceitar o outro, tal qual ele se configura.

Percebe-se, assim, a complexidade que envolve a temática dos DH e sua relação com o processo educacional. Ao ponto de ficar um questionamento: a sociedade de fato já assimilou a real necessidade de uma EDH? Para se chegar à possibilidade de se responder esse questionamento, é interessante revisitar tudo o que foi visto até aqui, quanto à temática. Inicialmente, é necessário compreender que a EDH parte de três pressupostos básicos: o primeiro é de que se trata de um processo que é permanente, continuado. O segundo é que a EDH está voltada à promoção de uma mudança cultural e o terceiro ponto é que não se deve reduzir a EDH a um processo de aprendizagem cognitiva à pura transmissão de conhecimentos (BENEVIDES, 2007).

Entende-se que é preciso abandonar a ideia de que “basta a transmissão de conhecimento sobre Direitos Humanos que necessariamente a educação em Direitos Humanos está presente” (SILVA; TAVARES, 2013, p. 54). Ou seja, para se construir uma proposta de EDH, é preciso primeiro esclarecer o que se pretende alcançar por meio dela. A EDH possui como fundamentação teórica a compreensão de DH como sendo aqueles direitos “considerados essenciais a todas as pessoas sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, meio socioeconômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral” (BENEVIDES, 2007, p. 3).

Os Direitos Humanos são, portanto, essenciais para uma vida com dignidade. Assim, a EDH “nasce orientada à mudança estrutural e ao compromisso com a salvaguarda da dignidade humana e com a prevenção do sofrimento humano” (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 33). Três elementos fundamentais compreendem a EDH:

[...] (i) O primeiro elemento diz respeito justamente à formação de sujeitos de direito em nível pessoal e coletivo; (ii) O segundo deles é o empoderamento, isto é, as pessoas que não possuem poder nas decisões e nos processos coletivos dentro da sociedade por serem minoradas devem tomá-lo para si; (iii) O terceiro abarca os processos de transformação para construção de uma sociedade democrática e humana. (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 35).

A compreensão desses elementos colabora para que se entenda também que a EDH tem por objetivo “a constituição de uma cultura de respeito integral aos Direitos

Humanos. Assim, sua finalidade é mudar condutas para criar práticas sociais, e formar o sujeito de direitos para atuar em consonância com uma cultura de respeito ao outro” (SILVA; TAVARES, 2013, p. 55). É preciso, pois, assinalar que, assim como o conceito de DH precisa ser ressignificado, por consequência, também passa por processo semelhante a busca pela igualdade e o diálogo intercultural. De modo que “o novo modelo educacional alinhado com os Direitos Humanos implica, especialmente, no reconhecimento das diferenças entre os atores deste processo” (PIOSEVAN; FA-CHIN, 2017, p. 34).

Aqui cabe um outro questionamento: Quais os efeitos concretos desse processo educativo? Uma EDH deve colher como aprendizado a vivência do valor da igualdade, que se traduz em dignidade e direito para todos por meio de gestos concretos de cooperação e solidariedade. Deve-se também colher como efeito uma educação para a tolerância, assim como a percepção quanto às consequências pessoais e sociais das escolhas que cada um realiza. Nesse sentido, a EDH deseja conduzir o sujeito a um senso de responsabilidade, visando a “formação de personalidades autônomas [...] sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos” (BENEVIDES, 2007, p. 6).

Esse processo educativo deve estar pautado sobre três pontos principais: “a) informações e conhecimentos sobre Direitos Humanos e democracia; b) valores que sustentam os princípios e a normativa dos Direitos Humanos e c) capacidades para pôr em prática com eficácia os princípios dos Direitos Humanos” (SILVA; TAVARES, 2007, p. 56). Um dos grandes desafios a ser enfrentado é o da transformação da cultura escolar, que continua fortemente marcada por uma cultura de exclusão.

Não há como negar esse fato lamentável: a escola, que deveria ser o lugar por excelência de inclusão, ao contrário, “convive com manifestações de preconceito, discriminação e violência que se multiplicam em número crescente em muitas de nossas escolas” (CANDAU, 2012, p. 247). A escola se tornou ambiente de violência física e mental, *bullying*, homofobia, intolerância religiosa, exclusão de pessoas com deficiência, entre outras.

Tais atitudes não estão de acordo com uma educação emancipadora. Desse modo, é possível entender que “qualquer programa de Direitos Humanos na escola será impossível se não estiver associado às práticas democráticas. De nada adiantará

esse esforço se a própria escola não é democrática[...]. (BENEVIDES, 2007, p. 8). Por isso, a escola, enquanto lugar fundamental na promoção da EDH, deve enfrentar os problemas já mencionados, buscando “identificar e analisar as concepções e as práticas pedagógicas presentes na escola, já que, muitos docentes e gestores ainda mantêm resistências ou ignoram o que as diretrizes da educação em Direitos Humanos propõem” (MAINARDI, 2014, p.16).

A EDH é uma urgência e uma exigência para que se possa ter uma formação mais humanizadora das pessoas, que resulte em comportamentos sociais mais humanizados, pois a realidade é preocupante.

A situação se agrava quando se percebe que os Direitos Humanos se tornam inimigos sociais em uma sociedade imersa na cultura da violência. Para os docentes, também se trata de um desafio à medida que “têm sido cada vez mais frequentes as acusações e perseguições a docentes sob alegação de serem doutrinadores ideológicos” (MENDONÇA, 2018, p. 477). Cresce o número dos que defendem uma “Escola sem Partido”, alegando que o processo educacional para os DH é carregado de ideologia, quando na verdade escondem um anseio de manutenção dos mecanismos sociais que são a raiz da constante situação de desigualdade que se vive no país.

Os tempos atuais são tempos sombrios, tempos em que o apelo pelos Direitos Humanos se faz ainda mais urgente.

No meio dessa sucessão de mal estares e desencantos da história, no meio de um profundo sentimento de inumanidade e barbárie, nos vemos na difícil tarefa de repensar o valor da educação, dos Direitos Humanos e da cidadania, dentro dessa fúria de exclusões e discriminações silentes e manifestas que os homens, em sua esmagadora maioria, são condenados a transitar sem saídas visíveis. (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 23).

A EDH assume, nessa realidade, um caráter emancipatório, visto que “o saber liberta quando o ato de conhecer tem, na sua substância, a temática dos Direitos Humanos que se potencializa pelo conteúdo de empoderamento que carrega” (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 23). A EDH assume, no contexto brasileiro, uma importância fundamental para “enfrentar os preconceitos, as violações de direitos e construir uma nova e renovada mentalidade sobre a importância da promoção e da garantia dos Direitos Humanos, especialmente se voltada para crianças, adolescentes e jovens em seus processos formativos de escolarização” (MENDONÇA, 2018, p. 477).

A EDH nasce, assim, “orientada à mudança estrutural e ao compromisso com

a salvaguarda da dignidade humana e com a prevenção do sofrimento humano” (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 33). Nesse sentido, a EDH assume um forte caráter preventivo à medida que se expressa como “uma ‘educação para o nunca mais’, isto é, para que práticas que violam os Direitos Humanos sejam explicitadas e não se repitam e se perpetuem na sociedade, deste modo, rompendo com a cultura do silêncio e da impunidade[...]” (SANTOS JÚNIOR, 2012, p. 82).

Ao mesmo tempo, a EDH também atua em prol da compreensão e conscientização de que todo ser humano é um “sujeito de direito”. É preciso evidenciar o caráter dialógico que a EDH é chamada a assumir, “compreendendo que esse diálogo em um objetivo político de transformação da realidade excludente e opressora” (SANTOS JÚNIOR, 2012, p. 82). Tudo isso, de modo concreto, se reverte em práticas sociais baseadas no respeito e que promovam a tolerância e a valorização das diversidades.

A EDH também alarga o campo de visão para que se olhe para os mais vulneráveis da sociedade, que sob a ótica atual, muitas vezes, não são considerados merecedores de direitos, sendo tratados, muitas vezes, “como *seres de fora*, quando, na verdade, sempre estiveram dentro da estrutura, a qual as transforma em *seres para o outro*. A educação em Direitos Humanos pode ser transformadora na medida em que propõe alterações estruturais para que os sujeitos sejam seres *para si* [...]” (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 34).

Percebe-se assim que a EDH propicia o desenvolvimento humano, mas, para que a EDH alcance uma abrangência e um reconhecimento maior perante a sociedade, é preciso que ela se centre na prática da alteridade e na interculturalidade. A EDH pode atuar tornando possível aos indivíduos “identificar, considerar e reconhecer como potencial as diferenças, tanto suas como de seus coetâneos, assegurando como uma condição inalienável do ser humano. Assim, a alteridade emerge como um vetor que fomenta o reconhecimento das diferenças” (POLONIA; SOARES FILHO, 2019, p. 7).

A partir da perspectiva da alteridade, os indivíduos são convidados a “ver no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma e plena” (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 36). Nesse sentido, “a alteridade está subjacente à percepção das diferenças, contudo, deve-se realçar que elas são fontes inestimáveis da riqueza do ser humano, da distinção e da noção que cada um é único no universo” (POLONIA; SOARES FILHO, 2019, p. 8).

A EDH deve, portanto, ser propagadora do princípio da alteridade, enquanto direito inalienável do ser humano, tendo como finalidade o desenvolvimento do sujeito em toda sua plenitude e dignidade capaz de dialogar de modo múltiplo com as particularidades de cada um e com suas culturas. Ou seja, a alteridade relaciona-se com a interculturalidade, tendo ambos muitos referenciais a fornecer no âmbito da EDH. Desse modo, defende-se aqui uma educação em Direitos Humanos intercultural, entendendo-a como um “dos pilares na construção de sistemas educativos e das sociedades comprometidas com o processo democrático. Em especial, soerguidas sob o alicerce da equidade e do reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram o ambiente social” (POLONIA; SOARES FILHO, 2019, p.11).

O interculturalismo se destaca, no âmbito educativo, por trazer em si um caráter crítico, isto é, que visa

[...] questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre os diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais. (CANDAU, 2012, p. 244).

A educação em Direitos Humanos deve pleitear, de modo efetivo, ações que visem romper com a cultura da intolerância. Urge, portanto, que sejam elaborados projetos que visem ações educativas e interculturais, com transmissão de valores interculturais e permeados por uma tolerância ativa. De um modo mais amplo, trata-se pensar em práticas socioeducativas que coloquem em questão “as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dela participam” (CANDAU, 2012, p. 245).

Nessa missão é importante não somente o papel da escola, mas também dos educadores. Já foi mencionado anteriormente a atenção que deve ser dada às oportunidades de capacitação para os docentes. Mas aqui cabre frisar que deve haver uma disposição interior daquele que exerce a missão de educador de estar aberto ao diálogo que viabiliza “o entendimento do processo de construção das diferenças dentro da diversidade cultural presentes nas sociedades plurais, no intuito único e exclusivo de superar preconceitos culturais, incluir a apropriação das reivindicações e das lutas dos movimentos sociais” (POLONIA; SOARES FILHO, 2019, p. 21).

A EDH é uma daquelas tarefas cujos frutos poderão ser colhidos a longo

prazo. No entanto, é preciso continuar pondo em prática os princípios que regem esse processo educativo. Trata-se, na verdade, de um alinhamento entre Direitos Humanos e cultura. Um investimento em educação em Direitos Humanos é prioridade para o combate à intolerância. Trata-se, assim, de “um processo dialógico e problematizador, que se esforça em desmistificar as estruturas comprometidas com a opressão do ser humano, é por assim dizer “um constante ato de desvelamento da realidade”, que possibilita a inserção do sujeito na realidade” (SANTOS JUNIOR, 2012, p. 87).

Uma superação da cultura de violência requer da EDH o fortalecimento da cultura de afirmação e de promoção dos direitos. “Trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível. É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la” (BENEVIDES, 2007, p. 8). Trata-se de uma obra que ainda consumirá algum tempo até sua conclusão, mas que a nossa contribuição é importante para a construção de uma nova civilização fundamentada em novos valores, em especial, no amor.

As pessoas não nascem sabendo odiar, ao contrário, elas nascem aprendendo a amar (como amam a mãe, por exemplo, ao nascer). Consequentemente, pode-se ensinar a compreensão, a tolerância e a solidariedade, ou seja, as pessoas podem ser ensinadas a amar. A educação em Direitos Humanos se caracteriza assim por uma pedagogia do amor, que se traduz em ouvir e ver o outro. Nesse processo educativo, sabe-se que a escola não é onipotente, não se basta por si mesma, mas “articulando suas ações com as de outros atores sociais, muito poderemos contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática” (CANDAU, 2012, p. 248).

Desse modo, os DH, em sua prática educacional, podem ser pejorativamente envolvidos em ideologias religiosas de sentido exclusivista. Não se pode continuar nesse ciclo vicioso, que reduz os Direitos Humanos a instrumentos de dominação e não de emancipação, sem perder o respeito doutrinal. Esse respeito ao diferente deve ser exercitado pela escola e educadores, em seu papel social, presente na legislação brasileira educacional, que nem sempre acaba garantindo esses direitos, tema que será abordado na próxima seção.

2.4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS

Na contemporaneidade, muitas nações têm buscado consolidar-se como Estados Democráticos de Direito. O artigo 1º da Constituição Federal inclui o Brasil na relação de países que assim se intitulam. Estado democrático de Direito é aquele “que reconhece explícita e concretamente a soberania da lei e do regime representativo e por isso é um Estado de Direito. Ao mesmo tempo, reconhece e inclui o poder popular como fonte de poder e legitimidade [...]” (CURY, 2005, p.18).

Porém, um Estado Democrático de Direito deve ser capaz de garantir aos seus cidadãos os direitos fundamentais para um desenvolvimento pleno. E isso inclui o direito à educação, por isso, é fundamental que esse direito seja reconhecido e efetivado, pois será “no reconhecimento da educação como direito que a cidadania como capacidade de alargar o horizonte de participação de todos nos destinos nacionais ganha espaço na cena social” (CURY, 2005, p.19). Infelizmente é lamentável constatar que são tantas as situações de injustiça social ocorridas em nosso país, que se torna possível pensar que ele pouco avançou no âmbito dos Direitos Humanos.

Na verdade, há sim, mas a força histórica de opressões e injustiças vão se acumulando e parecem prevalecer. De modo que, ao longo de nossa história educacional, marcada inicialmente pela presença dos jesuítas; avançando pelo Império, quando “o Conselheiro Paulino de Souza constatou o lastimável estado da instrução pública no país; pelo início da República, quando Ruy Barbosa afirmou não poder o Brasil se considerar uma nação livre e civilizada, de tão ruim que era o Ensino Público” (FERREIRA; SANTOS, 2016, p. 283), percebe-se que sempre houve brasileiros preocupados com a qualidade educacional no Brasil e com sua democratização. Avanços significativos já ocorreram, mas ainda há muito a ser alcançado.

Na sequência, se discutirá historicamente como a Educação em Direitos Humanos foi concebida no sistema legislativo brasileiro, especialmente em suas constituições e depois na forma de políticas públicas, a fim de que se possa reconhecer os avanços e os limites a serem superados nesse campo.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, foi possível iniciar, de fato, a instalação no Brasil um Estado Democrático de Direito, estando, desse modo, salvaguardado todos os Direitos Fundamentais a todos os seus cidadãos, sem qualquer distinção. Nesse sentido, a CF de 1988 representa um marco jurídico de grande importância para a consolidação dos Direitos Humanos no Brasil. A Carta Magna se compromete com um conjunto de princípios e garantia dos Direitos Humanos, dentre eles, está a educação, conforme estabelecido no artigo 6º, que assim dispõe: “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 – ênfase acrescida).

Ou seja, a Constituição se propõe a salvaguardar os direitos sociais fundamentais à medida que os compreende como “indispensáveis à vida, em consonância com o princípio da dignidade da pessoa humana, sendo considerado pela doutrina como o mínimo existencial, direitos que não podem retroceder aquém do mínimo [...]” (FERREIRA; SANTOS, 2016, p. 289). Como visto no capítulo anterior, a Constituição se insere em um contexto global simbolizado por um florescer da defesa dos Direitos Humanos. Um olhar mais minucioso ao texto permite perceber que

[...] a Constituição brasileira de 1988 tem relações importantes com a Declaração Universal e documentos internacionais correlatos que interligam esses documentos de forma profunda, em caminho de mão dupla, porque a Constituição resultou de processos e desencadeou dinâmicas que, se puderam se valer do acúmulo internacional na compreensão jurídica e do sistema internacional de proteção dos Direitos Humanos, acabaram também por ter influência no campo internacional. (FISCHMANN, 2009, p.159).

Compreende-se, assim, que a Constituição de 1988 acolheu amplamente a ideia de Direitos Humanos já delineada em várias Declarações e Tratados internacionais. Essa postura fica clara ao se observar, por exemplo, na redação do texto constitucional, quando “consagra, desde o seu Título I, Dos Princípios Fundamentais, esta nova concepção de cidadania, iniciada com o processo de internacionalização dos Direitos Humanos assinalados pela Declaração da ONU [...]” (CME, 2018, p.10).

Uma breve análise sobre a estrutura de composição do texto mostra que a Constituição tem início especificando os Princípios Fundamentais (Título I) e os Direitos Fundamentais (Título II). A intenção dos legisladores é acentuar “a vinculação do poder público aos Direitos Humanos/fundamentais, compreendendo as demais normas constitucionais como instrumentos de sua realização” (MAUÉS; WEYL, 2007, p.110). Logo em seu artigo 1º, o texto delimita quais são os Princípios norteadores do Estado Democrático de Direito “a saber: 1 – a igualdade e a fraternidade; 2 – a dignidade do ser humano; 3 – a liberdade; 4 – a Justiça; 5 – a proteção legal dos direitos; 6 – a paz e a solidariedade universal; 7 – a democracia” (CME, 2018, p.10).

Já o Título II apresenta uma vasta gama de Direitos Fundamentais que abrange do artigo 5º ao 17º. Alguns direitos encontram-se mais explicitados, no decorrer do texto, como é o caso, por exemplo, da educação que apenas é mencionada

no artigo 6º e depois detalhada no Título VIII (Da Ordem Social). Esse amplo reconhecimento dos Direitos Humanos/fundamentais pela Constituição de 1988, “além de impor um conjunto de obrigações ao Estado e aos próprios particulares para com sua proteção e promoção [...] também fornece bases para a educação em Direitos Humanos, ao promover o conhecimento de seu conteúdo e das garantias [...]” (MAUÉS; WEYL; 2007, p.111).

Uma análise mais restrita ao âmbito da educação revela que o texto constitucional a concebe a partir de dois polos de relação. “Num pólo, tem-se o Estado e a família como entes responsáveis pela realização da educação. No outro, figura toda e qualquer pessoa. Sendo assim, todos têm direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família” (DIAS, 2007, p. 446). O artigo 205 deixa bem claro que há uma “responsabilidade compartilhada entre Estado e família no sentido de garantir o pleno exercício deste direito” (BRASIL, 2013, p. 23). Eis o que dispõe o referido artigo: “art. 205 a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p).

A Constituição traz ainda outros dispositivos sobre o Direito Fundamental à educação que precisam ser destacados, pois o legislador também se preocupa em pautar a Educação a partir de alguns princípios que são esclarecidos no artigo 206, que prescreve da seguinte forma:

[...] Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988, s/p).

Esse artigo assume sua importância no contexto ao qual este trabalho se propõe, pois insere, também, no horizonte dos direitos fundamentais, a valorização dos

profissionais do ensino com seus respectivos planos de carreira. Pois, como já observado no capítulo anterior, é essencial que o Poder Público implemente ações de formação e valorização voltadas para todos aqueles que dão sustentação aos processos de ensino e aprendizagem. Também é importante mencionar o artigo 208, que define os deveres do Estado para com a educação:

[...] I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II- progressiva universalização do ensino médio gratuito; III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade; V- acesso aos níveis elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI- oferta de ensino noturno regular, adequando às condições do educando; VII- atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, s/p).

A partir da análise histórica realizada anteriormente, é possível perceber que a Constituição de 1988 inova por ser a primeira a declarar que é dever do Estado garantir atendimento em creche e pré-escola às crianças pequenas, e como direito dos filhos de trabalhadores urbanos e rurais. A Constituição se preocupa ainda para que seja implantado um sistema nacional de educação que não deve ser “uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade; integram o sistema na forma de suas respectivas especificidades” (JULIÃO, 2016, p. 44). Esse sistema nacional de educação deve ser articulado por um plano nacional de educação a ser implementado de acordo com o artigo 214 do texto constitucional, que assim dispõe:

[...] A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I- erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, s/p).

No que tange propriamente à questão dos Direitos Humanos, entende-se a importância desse artigo ao delimitar, especialmente no inciso V, que a promoção humana deve fazer parte do plano nacional de educação. Essa preocupação surge no

texto constitucional na tentativa de inserir o Brasil na dinâmica dos tratados internacionais que, devido ao regime ditatorial, não foram ratificados de imediato. Por essa razão é que foi incluída no artigo 5º, inciso LXXVIII, § 3º, a determinação de que “os tratados e convenções internacionais sobre Direitos Humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (BRASIL, 1988, s/p).

Ao longo das últimas décadas, esse processo foi acontecendo. Por meio de decretos editados pelo Presidente da República, o Brasil passou a aderir a importantes tratados internacionais, sendo importante aqui destacar, especialmente, a dois deles. Primeiramente, o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* elaborado pela Comissão de Direitos Humanos da ONU em 1976, porém só ratificado pelo Brasil em 1992, por meio do Decreto presidencial nº596/92. O artigo 13, inciso 1º do referido Pacto, expõe que:

[...] Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (FERREIRA; SANTOS, 2016, p. 287).

Um segundo instrumento legal que muito contribuiu para o crescimento da compreensão da educação, enquanto direito universal e irrestrito, servindo de referência para outras legislações nacionais, foi a *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*, promovida pela UNESCO em 1989. Nessa Convenção o Brasil já participou como signatário e o documento dessa reunião foi assumido pelo Governo Brasileiro por meio do Decreto Presidencial nº 99.170 de 1990. No artigo 28 desse documento, está determinado que:

[...] Os Estados parte reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito deverão especialmente: a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível para todos; b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas[...]; c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados; d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar. (CASAGRANDE; KAMIANECKY; SILVA, 2016, p.12).

Na esteira desses mecanismos legais internacionais, o poder público reconhece que a própria Constituição já destacava a necessidade de um instrumento legal que de modo mais explícito oferecesse garantias quanto aos direitos fundamentais concernentes à criança e ao adolescente. A resposta a esse apelo constitucional surge com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da lei nº 8.069/1990.

O Estatuto, ao tratar dos Direitos Fundamentais inerentes às crianças e aos adolescentes, elenca em cinco capítulos nos quais são delimitados esses direitos: o direito à vida e à saúde (cap. 1); o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade (cap.2); direito à convivência familiar e comunitária (cap.3); direito à educação, à cultura ao Esporte e ao lazer (cap.4) e direito à profissionalização e à proteção do trabalho (cap.5). Percebe-se que, em sua amplitude temática, o ECA procura romper com a cultura estabelecida pelas legislações anteriores, especialmente com o chamado Código do Menor, elaborado no período da Ditadura Militar, que vigorava apenas para “as crianças e os adolescentes em situação de risco, chamados, à época, de ‘abandonados ou delinquentes’. Ele trazia uma visão discriminatória, que associava a pobreza à delinquência [...]” (GÓES *et al.*, 2015, p. 18)

A redação do texto legal procura, portanto, trazer um novo olhar e uma nova compreensão sobre a realidade dessa população. “O ECA procurou regulamentar a efetividade dos direitos fundamentais destinados à criança e à adolescência, garantindo meios legais para a sua consolidação, se referindo de forma minuciosa as ações judiciais necessárias para sua solidificação” (FERREIRA *et al.*, 2015, p. 5). Os Direitos Fundamentais em si não são novos, já estando presentes em algumas constituições do passado, agora, o ECA apenas reconheceu as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

É a partir dessa compreensão que se entende a intenção do Estatuto de tornar clara a “importância de uma educação formadora plena para as crianças e adolescentes, principalmente por entender que estes encontram-se em condição peculiar de pessoas em desenvolvimento, carecendo de uma educação especial” (BASTOS, 2012, p. 116). Desse modo, cabe destacar o que está disposto no artigo 3º do referido estatuto:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental,

moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, s/p).

Percebe-se, assim, que o ECA se caracteriza como uma importante conquista para os direitos da criança e do adolescente, tornando-se também um marco importante para a Educação em Direitos Humanos, pois “pretende garantir a cidadania das crianças e dos adolescentes, através de ações que venham a materializar os direitos fundamentais desse grupo populacional” (FERREIRA *et al.*, 2015, p. 5). Um outro ponto importante a ser destacado é que o Estatuto traz uma inovação no entendimento quanto ao compartilhamento da responsabilidade para garantir os direitos e o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. Essa responsabilidade está atribuída agora à família, à sociedade e ao Estado. Conforme se pode observar no *caput* do art. 4º, onde se lê que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referente 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, s/p).

Desse modo, percebe-se que os envolvidos, direta ou indiretamente, no processo educacional, precisam “iniciar um processo de reflexão e análise sobre a aplicabilidade dos princípios e implicações pedagógicas do ECA no espaço educacional, principalmente em escolas de ensino fundamental” (FERREIRA *et al.*, 2015, p. 7). Por isso, o ECA precisa ser “abordado com o auxílio da interdisciplinaridade em aulas, seminários e palestras. Para as execuções dos mesmos, os/as docentes devem planejar suas aulas [...] inserindo o Estatuto, sempre se preocupando com o aprendizado dos/as alunos/as [...]” (ARAÚJO, 2017, p. 20).

Visto que a escola assume um papel fundamental na difusão do ECA, o poder público deve criar estratégias de divulgação do Estatuto nas instituições de ensino, a fim de que toda a comunidade escolar conheça de modo detalhado o conteúdo da lei, contribuindo para a prevenção da violação desses direitos, o que infelizmente é notoriamente observado, de modo constante, nas escolas brasileiras. Deve-se, assim, propor a “criação de um espaço na escola para a reflexão e sensibilização de todos os envolvidos com a educação e Direitos Humanos [...]. Essa ação objetiva ainda fortalecer o espaço escolar, com vistas à formação de uma cultura cidadã na perspectiva da formação sobre Direitos Humanos” (FERREIRA *et al.*, 2015, p. 10).

É necessário, também, que haja um compromisso das instituições em criar

metodologias e estratégias pedagógicas “que possibilitem aos alunos e alunas uma reflexão sobre a realidade, na qual eles sejam capazes de interferir criticamente e transformá-la, ou seja, buscando ferramentas das quais viabilizem a educação para os Direitos Humanos” (ARAÚJO, 2017, p. 20-21). Desse modo, a escola se apropria das dinâmicas sociais, porém, traduzindo-as de modo mais apropriado aos estudantes. Nessa acepção, cabe à escola “reparar os desacertos de interpretações e disposições sobre o ECA, até então reproduzidos pelas escolas, oportunizando conflitos e a insegurança das crianças e dos adolescentes no que diz respeito às relações práticas de autoridade e de poder dos adultos e do estado” (FERREIRA *et al.*, 2015, p. 9).

Assim, sob a ótica do ECA, a escola deve ter a consciência de que educar não consiste somente em garantir o acesso à escola, mas também “educar para os Direitos Humanos, no sentido de propiciar a criança e ao adolescente as vivências dos DH no seu dia a dia, a segunda dimensão é o aprendizado dos conteúdos específicos das disciplinas” (ARAÚJO, 2017, p. 21). Após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a década de 1990 será um período importante do florescer de uma conscientização nacional em prol da inserção dos Direitos Humanos enquanto política pública. Portanto, nesse período haverá

[...] um conjunto de iniciativas que fortalece esse movimento, com a criação de Conselhos de Defesa dos Direitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996), a realização das Conferências Nacionais de Direitos Humanos em que a educação é tematizada, e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (1997), política educacional que tem como finalidade orientar a elaboração dos currículos estaduais e municipais, buscando trabalhar a formação da cidadania através dos conteúdos curriculares. Aliado a essa política foi elaborado o Programa Nacional do Livro Didático tendo como um dos objetivos rever os conteúdos e metodologias que apresentassem discriminações de qualquer natureza. (SILVA, 2013, p. 5).

Também é importante destacar a elaboração do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1992, que sofrerá, ao longo dos anos seguintes, significativas revisões. Sobre o Programa, ele será abordado de modo detalhado mais adiante. A sociedade civil também se organiza nesta mesma direção e, então, é criada a *Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos*, no ano de 1998, trata-se de “uma das primeiras iniciativas de grupos da sociedade civil com o objetivo de aglutinar instituições e educadores que trabalhavam com essa área” (SILVA, 2013, p. 5).

Um importante destaque deve ser dado aqui para Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), também chamada de LDB. Essa lei pode

ser considerada como o mecanismo regulador de todas as ações referentes à educação no território brasileiro. Conhecer o histórico dessa lei é importante para se compreender que a educação, nos moldes como se compõe hoje no país, é fruto de um longo processo. A primeira legislação a tratar dessa temática é datada de 1961, por meio da Lei nº 4.024, no entanto, essa lei não apresentou grandes mudanças para a estrutura da educação. Embora possua limitações, há de se considerar positivo que a tal lei refletia um esforço democrático advindo da sociedade após o período ditatorial do Estado Novo. O sistema de ensino estava organizado em Pré-primário, Primário e Médio, sendo este último dividido em ginásial e colegial (SCHREINER; STRINGHETTA, 2020).

A lei apresentou pontos positivos com destaque para “a regulamentação da existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação” (SCHREINER; STRINGHETTA, 2020, p. 9). Dez anos depois, já no período da Ditadura Militar, as Diretrizes sofreram alterações por meio da lei nº 5.692/71. A lei estabelece a fusão do ensino primário com o ginásial, constituindo o Primeiro Grau com oito anos de duração e obrigatório para crianças e jovens de 07 a 14 anos.

A segunda LDB estabelece que o Segundo grau passa a abranger o Ensino Médio, ganhando um caráter profissionalizante. “A antiga função do Ensino Médio de fornecer uma educação preparatória ao estágio superior foi subordinada à habilitação profissional: a formação de técnicos e auxiliares-técnicos [...] passava a ser o objetivo de todas as escolas de segundo grau” (SCHREINER; STRINGHETTA, 2020, p. 9). Um novo cenário educacional somente será traçado com a aprovação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, que se encontra em vigor até os dias atuais, ainda que tenha sofrido algumas emendas.

Ainda assim não se pode deixar de reconhecer que a LDB de 1996 constitui de um importante marco para a educação brasileira e para a educação em Direitos Humanos, estabelecendo mudanças significativas na educação básica do país. A lei reafirma o direito à educação já estabelecido pela Constituição de 1988, porém a definição de educação na LDB é ampliada, indicando também a “formação plena do educando, que não deve envolver somente a educação escolar e formal, mas também afirmar o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação” (BASTOS, 2012, p.117).

No artigo 1º da lei, é possível observar a abrangência dos espaços nos quais

a educação se desenvolve: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Ou seja, a lei concede uma abrangência ao termo educação não o restringindo ao âmbito escolar, tal entendimento “encontra-se na raiz das questões básicas quanto à problemática da educação como a distância entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e manual, entre o mundo da escola e do trabalho” (MATTIOLI; OLIVEIRA, 2012, p. 169-170).

Importante também destacar o artigo 2º da referida lei, que reafirma o princípio constitucional de que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Esse mesmo artigo também se destaca por levar em consideração a história de vida do educando e suas experiências de aprendizado. Conforme se lê: “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, 1996, s/p).

Já o artigo 3º elenca os princípios que regerão o ensino. Esses princípios estão em consonância com o artigo 206 da Constituição Federal e visam oferecer o ensino com condições de qualidade. No que se refere à Educação em Direitos Humanos, o texto da LDB evidencia relações primordiais com esse tema, como se pode notar especialmente nos incisos IV, X, XI, XII e XIII:

[...] Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII- consideração com a diversidade étnico-racial; XIII- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996, s/p).

Este artigo vem esclarecer princípios que a educação deve seguir para conseguir alcançar seu efeito transformador na sociedade. E, considerando o contexto sociocultural tão diversificado que caracteriza o Brasil, é que “o apreço à tolerância, se percebe enquanto elemento fundamental para uma convivência humana harmônica, sustentada no respeito mútuo e na compreensão” (MATTIOLI; OLIVEIRA, 2012, p.171). Nota-se assim que o respeito e a tolerância são citados tendo a vista que a educação deve buscar promover a valorização humana.

Outro artigo importante, que cabe ser destacado no âmbito da educação em Direitos Humanos, é o artigo 22, pois acentua que a educação deve visar o forneci-

mento de conhecimentos necessários para que o educando possa exercer sua cidadania, conforme encontra-se disposto no artigo: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, s/p).

A lei 11.525/2007 alterou o artigo 32 da referida lei, modificando a redação do parágrafo 5º. A redação após a alteração lê-se da seguinte forma:

[...] Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
 [...] § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (BRASIL, 1996, s/p).

Essa alteração se justifica em função da relevância da temática e também pelo fato de que conceitos como “ética, cidadania, vida familiar e social e pluralismo cultural estejam presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando que, nos temas acima mencionados, incluem-se os direitos das crianças e dos adolescentes” “(MATTIOLI; OLIVEIRA, 2012, p.172). Ainda acerca dessa alteração:

[...] A lei não propõe a criação de uma disciplina específica para tratar do tema, mas que o conteúdo do ECA seja discutido e trabalhado em diferentes espaços pedagógicos, permitindo um contato maior de alunos, professores, equipe escolar e pais com o Estatuto. Estabelece ainda que seja produzido e distribuído material didático sobre o ECA adequado a cada um dos públicos que convivem no ambiente escolar. A lei é uma aposta no lugar privilegiado que a escola ocupa na promoção da proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes e na difusão de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos. (BASTOS, 2012, p.118).

A partir do artigo 35, a lei começa a tratar do Ensino Médio e, lançando sua preocupação para esta etapa de ensino, ela aponta finalidades que devem ser seguidas, conforme dispõe a redação das diretrizes, especialmente em seus incisos II e III:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 1996, s/p).

Percebe-se que esse artigo apresenta um importante contributo à questão da

educação em Direitos Humanos, à medida que auxilia na compreensão de que “ninguém nasce cidadão, o ser humano vai sendo construído ao longo de sua vida, o preparo para a cidadania é fator essencial para a convivência do sujeito na sociedade, pois ele vai ser formado para atuar como um indivíduo participativo, solidário e consciente” (ARAÚJO, 2017, p. 26).

Percebe-se assim que o artigo 35 está em consonância com a Educação em Direitos Humanos, sobretudo ao destacar o papel da escola como um dos primeiros espaços onde o sujeito realiza experiência em sociedade e, ao mesmo tempo, a educação escolar também é importante, pois “ela assume o papel de formar o sujeito de valores, tornando-o capaz de exercer o pensamento crítico e reflexivo em seu cotidiano” (ARAÚJO, 2017, p. 26). Portanto, pelo exposto até aqui, já foi possível entender a importância da LDB de 1996 para a educação brasileira e, em especial, para a educação em Direitos Humanos.

O objetivo aqui não foi abordar todos os seus 92 artigos agrupados em nove títulos, mas contextualizar sua criação e implementação, entendendo que ela se propõe a normatizar o sistema educacional do país e garantir o acesso à educação a todos. “A partir das mudanças possibilitadas pela LDB foi ampliada a presença de um novo público, que estava excluído e impossibilitado de cursar a educação formal [...] o que provocou discussões sobre as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas e nos currículos” (SCHREINER; STRINGHETTA, 2020, p.16). Assim, após a LDB, o Brasil foi se comprometendo ainda mais com a educação em Direitos Humanos, formulando leis específicas para inseri-los na escola, conforme se verá a seguir.

Importante mencionar também que, no mesmo contexto de aprovação da LDB, se insere a implantação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que ocorreu no ano anterior. Esta autarquia foi criada por meio da Lei 9.131/95, tendo este Conselho a finalidade de “colaborar para a formulação da Política Nacional de Educação exercendo funções consultivas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação” (MUGNOL, 2009, p. 3). O órgão é formado por duas Câmaras, sendo uma responsável pela Educação Básica e a outra pelo Ensino Superior. Cada Câmara é composta por doze Conselheiros e as duas juntas compõem o Conselho Pleno que administra o órgão.

Segundo a Lei, o Ministro da Educação é sempre o Presidente do Conselho e os outros membros são definidos pelo Presidente da República, a partir das indicações de nomes contidas em listas elaboradas pelas Câmaras. Esses nomes são apontados

mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionado às áreas de atuação dos respectivos colegiados. E, desse modo, o CNE se estabelece como “um espaço para discussões democráticas sobre a educação brasileira, envolvendo a participação da sociedade por meio de seus representantes. E os conselheiros são representantes da sociedade na defesa dos direitos por uma educação de qualidade [...]” (MUGNOL, 2009, p. 8).

Em um processo de continuidade das políticas públicas, no ano 2000, foi criado o Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos, por meio do qual o Brasil se põe em consonância com o contexto latino-americano de luta pela Educação em Direitos Humanos, que se intensifica, nos anos seguintes, com Colóquios Interamericanos sobre Educação e Direitos Humanos sendo realizados em 2006, 2007, 2011 e 2012. Em 2007, o Brasil sediou o Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, em Brasília (ADAMS; PFEIFER, 2019).

O CNE teve importante atuação para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), cujos primeiros passos se deram a partir do projeto de Lei nº 4.155/98, tendo como principal objetivo a melhoria da qualidade educacional do país com o estabelecimento de metas a serem cumpridas em dez anos. O PNE foi aprovado oficialmente por meio da Lei 10.172/01. O PNE apresenta em seu texto algumas prioridades das quais destaca-se:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população: a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis: a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. (BRASIL, 2001, s/p).

Os objetivos e metas traçados por esse Plano deveriam ser cumpridos até o ano de 2020, atingindo todos os níveis da Educação no país. Por essa razão, posteriormente, esse Plano sofreu alterações significativas em 2014, e o atual Plano Nacional de Educação foi promulgado por meio da Lei nº 13.005/05, com vigência de dez anos, estendendo suas metas até 2024 (CUNHA, 2019). O artigo 2º da lei apresenta as Diretrizes do Plano, destaca-se, entre elas, as que atingem diretamente a questão dos Direitos Humanos:

[...] Art. 2º São diretrizes do PNE: [...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas

as formas de discriminação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; X - promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (FERREIRA; SANTOS, 2016, p. 292).

Fato é que, depois da aprovação da primeira versão do PNE, em 2001, também foram surgindo novos documentos especificamente voltados para a promoção e defesa dos Direitos Humanos. No ano de 2002, “diante das 519 propostas de ação sugeridas a partir da primeira versão do PNDH” (GORCZEVSKI; KONRAD, 2013, p.34), foi promulgada a segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, por meio do Decreto nº 4.229/02, que “incorporou alguns temas destinados à conscientização da sociedade brasileira com o fito de consolidar uma cultura de respeito aos Direitos Humanos, tais como cultura, lazer, saúde, educação, previdência social, trabalho, moradia, alimentação, um meio ambiente saudável” (RODRIGUES; TORRES, 2019, p. 9).

A revisão do Documento era um sinal de demonstração que o Brasil visava cumprir as recomendações da Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena e também procurava atender às reivindicações sociais frutos da IV Conferência Nacional de Direitos Humanos, ocorrida em 1999. Nesse sentido,

[...] O PNDH-2 [...] atendendo a anseios da sociedade civil, estabelece novas forma de acompanhamento e monitoramento das ações contempladas no Programa Nacional, baseadas na relação estratégica entre a implementação do programa e a elaboração de orçamentos em nível federal, estadual e municipal. O PNDH-2 deixa de circunscrever as ações propostas a objetivos de curto, médio e longo prazo, e passa a ser implementado por meio de planos de ações anuais, os quais definirão as medidas a serem adotadas, os recursos orçamentários destinados a financiá-los e os órgãos responsáveis por sua execução. (CUNHA, 2019, p. 47).

No ano de 2003, foi criada, por meio da Portaria nº 66/2003, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. Essa Secretaria foi criada conjuntamente com outras duas: a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). A portaria determinava que elas tinham a condição de Ministério e estavam ligadas ao Gabinete da Presidência da República. Segundo a Portaria, à Secretaria Especial de Direitos Humanos cabe as seguintes atribuições:

I- assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação de Políticas e Diretrizes voltadas à promoção dos direitos da cidadania, da criança, do adolescente, do idoso e das minorias, e à defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência e promoção da sua integração à vida

comunitária; II- coordenar a política nacional de Direitos Humanos, em conformidade com as diretrizes do Programa Nacional de Direitos Humanos; III- articular iniciativas e apoiar projetos voltados para a proteção e promoção dos Direitos Humanos em âmbito nacional, tanto por organismos governamentais, incluindo os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário como por organizações da sociedade; IV- exercer as funções de Ouvidoria – geral da cidadania, da criança e do adolescente, da pessoa portadora de deficiência, do idoso e de outros grupos sociais vulneráveis. (LIMA, 2007, p. 59-60).

No governo de Michel Temer, a SEDH foi incorporada ao Ministério da Justiça perdendo sua importância ministerial e, no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2018-2022), o órgão ficou vinculado ao novo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Mas, ainda em 2003, este órgão foi importante para que o Estado brasileiro assumisse, pela primeira vez na história, a educação em Direitos Humanos como política pública, ao constituir o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que foi composto por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas, membros de organismos internacionais e da própria SEDH. Esse comitê tinha como objetivo: “contribuir para a formulação, avaliação e monitoramento de uma política pública de educação em Direitos Humanos; refletir sobre as práticas de formação e intervenção em educação em Direitos Humanos e divulgar o conhecimento e a produção acadêmica nessa área” (LIMA, 2007, p. 61).

Após a instalação do Comitê, este iniciou seus trabalhos e a SEDH também criou a Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos, vinculada à Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. O comitê então elaborou um esboço, isto é, uma primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Essa primeira versão

[...] foi amplamente construída numa Consulta Nacional promovida com encontros estaduais, seminários e consulta on-line, encerrando a versão final em 2006. Através de Convênio de Cooperação Internacional entre a SEDH e a UNESCO iniciou o processo de implementação do PNEDH. A instalação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos foi apoiada pela SEDH e SECAD-MEC com apoio de universidades públicas federais e estaduais. A formação dos Comitês Estaduais ou intermunicipais foram incentivados a partir de editais públicos com o objetivo de fomentar a articulação nos estados com a sociedade civil e o poder público, realizar cursos e elaborar planos de ações com vistas à criação de planos estaduais de educação em Direitos Humanos, envolvendo governo e sociedade civil. (ADAMS; PFEIFFER, 2019, p. 262).

Logo depois, foi realizado um processo licitatório lançado pela SEDH, no qual a empresa vencedora, por meio de uma parceria com a UNESCO, “ficou com a atribuição de sistematizar as contribuições recebidas dos encontros estaduais de educa-

ção em Direitos Humanos bem como apresentar ao CNEDH as propostas, [...] e formular uma versão preliminar do PNEDH [...]” (RODRIGUES; TORRES, 2019, p.10). Após essa fase inicial, uma versão preliminar foi lançada em dezembro de 2006. Esse Plano adquiriu importância por inserir o Brasil “no cenário mundial das políticas públicas de proteção e garantia desses direitos. Por reconhecer o caráter transversal da educação[...]” (BASTOS, 2012, p.118).

A aprovação deste PNEDH evidenciou que o Brasil chegou em

[...] um novo patamar que se traduz no comportamento oficial com a continuidade da implementação do PNEDH nos próximos anos, como política pública capaz de consolidar uma cultura de Direitos Humanos, a ser materializada pelos governos em conjunto com a sociedade [...]. (SILVA, 2013, p. 6).

O PNEDH evidencia que os Direitos Humanos possuem um valor primordial do respeito à diversidade e à dignidade humana, e, nesse sentido, o processo educacional é essencial para que esses se efetivem. Assim, “a educação, deste modo, possui como premissa apresentar e contextualizar a origem das diferentes dimensões e aplicações dos Direitos Humanos na sociedade, respeitando o pluralismo, as diversidades culturais, regionais, sociais e educacionais” (BASTOS, 2012, p.118).

O PNDEH estabelece concepções, objetivos, diretrizes e linhas de ação em cinco eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia. Percebe-se, assim, que, na verdade, o Programa reconhece que o atual cenário pede medidas imperativas, a fim de que todos possam ser formados e se percebam sujeitos de direito. E, por isso, o PNDEH se articula nas seguintes dimensões:

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

Desse modo, se torna claro que o PNEDH compreende o papel fundamental da educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e a consequente construção de uma sociedade mais justa. Ou seja, a educação

é compreendida como um direito em si mesmo e uma forma indispensável para acessar outros direitos. “A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos” (BASTOS, 2012, p.119). Nessa perspectiva, o Plano apresenta como objetivos gerais:

[...] a) fortalecer o estado democrático de direito; b) enfatizar o papel dos Direitos Humanos no desenvolvimento nacional; c) contribuir para a efetivação dos compromissos assumidos com relação à educação em Direitos Humanos no âmbito dos instrumentos e programas internacionais e nacionais; d) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos; e) orientar políticas educacionais direcionadas para o respeito aos Direitos Humanos; f) estabelecer concepções, objetivos, princípios e ações para a elaboração de programas e projetos na área de educação em Direitos Humanos; g) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais de Direitos Humanos; h) levantar informações por meio de um cadastro único de instituições/ entidades que realizam ações de educação em Direitos Humanos nas unidades federativas. (LIMA, 2007, p. 63).

O Plano também propõe linhas gerais de ação a serem executadas em âmbito nacional e que estão agrupadas em grandes temáticas: “desenvolvimento normativo e institucional; produção de informação e conhecimento; realização de parcerias e intercâmbios internacionais; produção e divulgação de materiais; formação e capacitação de profissionais; gestão de programas e projetos; avaliação e monitoramento” (BRASIL, 2007, p. 27-30). Interessante notar também que, para cada nível da educação (Básica, Superior e a não-formal), o Plano estabelece princípios norteadores da EDH para esse nível educacional.

Aqui cabe destacar os princípios norteadores da EDH na educação básica:

[...] a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de Direitos Humanos em todos os espaços sociais; b) a escola, como espaço privilegiado a construção e consolidação da cultura de Direitos Humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em Direitos Humanos; c) a educação em Direitos Humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) a educação em Direitos Humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) a educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico [sic] da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, 2007, p. 32).

Observa-se, assim, que a EDH na educação básica “constitui-se um direito de todos, bem como prática (instrumento) a ser desenvolvida em todos os níveis de ensino, com vistas à criação de uma cultura universal de Direitos Humanos, na qual os direitos de todos sejam respeitados” (BORGES; GONZALEZ, 2019, p. 331). “Os princípios dos Direitos Humanos fundamentam a ação educativa compromissada com uma sociedade mais justa, livre e igual e orientada para a diversidade e isso significa ter como ponto de partida a noção de sujeito de direito” (RODRIGUES, TORRES, 2019, p.12). E, por essa razão, a melhor época para se incutir esses princípios é ainda na infância, quando a criança está em processo constante de assimilação de conhecimento e aprendizado. Assim, se compreende a educação como uma necessidade humana.

Em 2008, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos foi ampliado por meio da portaria 83/2008 e passou a contar com uma maior representação da sociedade civil. Ainda nesse mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) elaborou uma proposta de atualização ao PNEDH-II. Essa proposta foi apresentada para discussão durante a 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos. A realização desta Conferência foi de grande importância, sendo possível a abertura de um espaço mais abrangente para a discussão do Programa. A partir da Conferência, “a participação de diversos sujeitos foi possibilitada, tendo sido realizados debates em 27 estados, proporcionando dessa maneira a incorporação de várias necessidades iminentes para a construção de um país preocupado com o respeito aos Direitos Humanos” (GORCZEWSKI; KONRAD, 2013, p. 32).

Assim, a terceira versão do PNEDH foi instituída no ano de 2009, por meio do Decreto nº 7.037/2009, o qual incluía as resoluções oriundas da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos. O Plano foi mais uma vez atualizado em 2010, tendo como base a Lei nº 7.177/2010. O PNEDH-III “centrou-se na dignidade da pessoa humana e, na efetivação dos Direitos Humanos como política de Estado em que seja possível a potencialização de oportunidade a todos, de maneira igualitária, para a consolidação da democracia no país [...]” (CUNHA, 2019, p. 47).

Desse modo, o PNEDH-III teve como principal desafio apresentar-se como um programa que “considerasse a indivisibilidade e a interdependência dos Direitos Humanos em todas as suas dimensões: civis, políticas, econômicas, sociais, culturais, sexuais, reprodutivas e ambientais” (GORCZEWSKI; KONRAD, 2013, p. 34-35). Assim:

[...] Uma das finalidades básicas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-III) é dar continuidade à integração e ao aprimoramento dos mecanismos de participação existentes, bem como criar novos meios de construção e monitoramento de políticas públicas sobre Direitos Humanos no Brasil. No âmbito institucional, o PNDH-III, amplia as conquistas na área dos direitos e garantias fundamentais, pois internaliza a diretriz segundo a qual a primazia dos Direitos Humanos constitui princípio transversal a ser considerado em todas as políticas públicas. (CUNHA, 2019, p. 48).

Essa versão do Plano também ressalta que a educação deve ser capaz de “possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direitos, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas” (ADAMS; PFEIFER, 2019, p. 263). Na direção de todo esse aparato histórico-legislativo que vem sendo realizado até aqui, é possível entender que a institucionalização da EDH é fruto de um amplo processo, “envolvendo o conjunto das nações signatárias da política global de Direitos Humanos e, por outro, da articulação entre os Estados nacionais com diferentes setores da sociedade, em seus blocos regionais e no interior de seus territórios nacionais” (ADAMS; PFEIFER, 2019, p. 263).

A partir dos anos 2000, observou-se, nos países latino-americanos, inclusive no Brasil, um expressivo progresso nesse sentido, “especialmente no campo normativo, mas também em experiências escolares e em práticas pedagógicas. Os países têm incorporado a EDH, por um lado, por meio da adoção de leis e paralelamente, ratificando o conjunto de tratados e normatização da EDH” (ADAMS; PFEIFER, 2019, p. 263). No entanto, uma crítica que é feita por muitos especialistas da área é a de que o Plano não é dotado de juridicização, isto é,

[...] carece de força normativa para que sua aplicação possa ser exigível junto aos órgãos de promoção da educação, aos agentes públicos e à sociedade civil em geral, visto que o tema tratado é de suma importância para a sociedade atual, na qual os indivíduos necessitam de conscientizar-se sobre seus direitos e quais são os mecanismos jurídicos utilizados para garanti-los. (BASTOS, 2012, p.119).

A crítica se faz pertinente, pois não deveria ser assim. O direito não deveria ser visto pelos cidadãos como algo distante ou inatingível. Mas, sim, como um mecanismo garantidor de algo que foi conquistado a muito custo com mobilizações e lutas e que, portanto, é do cidadão “por direito”, por merecimento. Mais uma vez aqui fica evidente a importância da Educação em Direitos Humanos, pois somente com a educação é que se pode adquirir essa consciência de que os cidadãos, sem nenhuma exceção, são possuidores de direitos e que estes precisam ser garantidos. Desse modo, se entende que “a estrutura de toda a sociedade descansa nas leis e normas

escritas ou não que as ligam a seus membros. Assim, toda educação é o produto da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, desde a família até uma associação mais ampla, como o Estado” (BASTOS, 2012, p.119-120).

Muito dessa mudança na educação, onde se vislumbra a transição de privilégios para direitos, resulta de conquistas recentes. Nesse aspecto, é preciso descentralizar o pensamento ainda enraizado na concepção docente de ensino de egocentrismo Europeu. Nesse tipo de pensamento, as antigas colônias inspiram-se na arquitetura, culinária e ensino dos ditos modelos, em especial na questão educacional. Prova real dessa situação é a adequação dos currículos brasileiros em função dos currículos europeus (SILVA *et al.*, 2021).

Para o educador brasileiro Paulo Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, isto é, é preciso refletir acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, a partir do movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Portanto, o educador deve ser, antes de tudo, agente possibilitador de conhecimentos, preparando os indivíduos para viver melhor e entender a realidade em que estão inseridos. É claro que, para que isso venha acontecer, os educadores devem refletir e repensar suas práticas pedagógicas constantemente, bem como o currículo, que permeará todo o trabalho na elaboração e efetivação de uma proposta transformadora, não deixando de lado a qualidade no processo de ensino e aprendizagem daqueles que são tão marginalizados pela sociedade em que vivemos (FREIRE, 1996).

Mesmo com as adequações das bases curriculares, inúmeros problemas são identificados, problemas esses que precisam de solução urgente. O fracasso escolar é um fator extremamente presente nas escolas e tem sido motivo de uma série de estudos, pesquisas e discussões, embora não apresentassem grandes perspectivas para compreensão e resolução dessa problemática (DUARTE, 2018).

Se a escola é um espaço de conhecimento, ela deveria ser adequada para a formação do indivíduo, para ampliar conhecimentos, socializar experiências de vida e oportunizar ao indivíduo, de diversas formas, condições de tornar-se um ser humano capaz de resistir/intervir na sua realidade. Ao contrário, estamos submersos a esteira da cultura do fracasso escolar, que legitima e reforça as contradições da sociedade capitalista (PONCE, 2018).

A exclusão escolar não está apenas na repetência, mas também se expressa nas relações e nas práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano escolar, visto que a forma mais eficiente de exclusão se efetiva quando a escola é esvaziada em sua função de instigar a pensar e a ler criticamente a si e ao mundo (SAVIANI, 2021).

Ao iniciarem seus estudos, ainda na educação infantil, os estudantes o fazem com entusiasmo, contudo, no decorrer dos anos escolares, se deparam com as diversas práticas e posturas excludentes e com conteúdos sem significação em relação à realidade social em que vivem e, nessa direção, um estudante que chegou à escola entusiasmado vai vivenciando as dificuldades desse espaço. As frustrações e os conflitos diários podem conduzir ao fracasso escolar, demarcado por meio da reprovação, que, ao torna-se frequente, resulta em evasão. O abandono escolar, em algumas situações, pode apresentar índices maiores do que os da reprovação (FREIRE, 1996).

Ao se analisar o interior da escola, logo se percebe que ela reflete a sociedade desigual e excludente e, apesar da ampliação de seu acesso no passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico. Podemos dizer que currículo é o que acontece nos espaços escolares (PONCE, 2018):

[...] como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Daí, a preocupação de tornar o currículo instrumento que possibilitará ao aluno refletir sobre sua realidade e com o conhecimento adquirido, seja capaz de transformar o meio em que vive, ou seja, torná-lo melhor. (AGUIAR *et al.*, 2020).

Dessa forma, é importante que o currículo se adeque à realidade do educando. Portanto, um aluno brasileiro não encontra sentido num currículo europeu; tampouco um educando da Europa vê sentido num currículo brasileiro. Nesse aspecto, deve entrar o pensamento crítico que rompe a lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista eurocêntrica) e se abre para a pluralidade que o mundo oferece (SAVIANI, 2021).

Como os princípios e ideologias coloniais perpetuam-se dentro do ensino por intermédio dos princípios modernistas, tal ação ocorre por meio da criatividade

e inteligência dos docentes em planejar e replanejar os currículos prescritos, visto o poder que o capitalismo tem sobre as diferentes esferas sociais. Trazendo esses princípios para a realidade, é visto que essas ações não são condizentes com as dores que se apresentam na educação brasileira. Atualmente os currículos não trazem o pensamento crítico e social nas pautas centrais do ensino, dando uma sensação de falsa modernidade (GODOY; SANTOS, 2014).

Entende-se, desse modo, que a promoção dos Direitos Humanos, especialmente em um país como o Brasil, requer uma consciência clara do papel da educação para a construção de uma sociedade baseada no respeito à dignidade da pessoa humana e na justiça social. Trata-se de “um processo educativo que deve visar a formação do cidadão tornando-o um ser participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os Direitos Humanos” (BENEVIDES, 2007, p. 347).

Ou seja, somente com a educação é possível formar cidadãos comprometidos com os ideais da democracia de modo que, ao perceberem que tais direitos estão sendo violados, possam expressar de modo convicto uma reação. Disso decorre que “a ausência de juridicização na proteção dos Direitos Humanos e na Educação em Direitos Humanos no Brasil enquanto fonte normativa impossibilita a concretização de um real Estado Democrático de Direito” (BASTOS, 2012, p. 120). Ou seja, educar para os Direitos Humanos deve se tornar sinônimo de educar para a cidadania. Não entendendo cidadania de um modo reducionista, como querem alguns, associando-a a uma mera educação moral e cívica. Educar para a cidadania deve ultrapassar a ideia de uma sociedade homogênea e ressaltar a formação do cidadão consciente de sua condição de agente transformador da realidade, isto é, um cidadão que vive com dignidade, sob a proteção do Estado e sob a égide da paz.

A Educação para os Direitos Humanos entrelaça-se com uma educação para a paz, que não deve ser considerada uma utopia, como algo abstrato, ideal, mas possível de ocorrer na realidade. Nesse sentido:

[...] A educação é terreno fértil para o aprendizado do humano, que sempre é socio-histórico-cultural, onde se abre o horizonte para a busca de alternativas que apontem caminhos para utopias possíveis de reconstrução do humano pela cultura, pois o utópico não é o irrealizável; não é o idealismo, é a dialética dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. É, nesta perspectiva, que entendemos a Educação em Direitos Humanos e para a Paz como uma utopia possível. [...] A paz é uma prática cultural que precisa ser aprendida, cultivada. Não é algo pronto; é um contínuo aprender, fazer, refazer, um dos

maiores desejos e desafios da grande maioria da humanidade. Entender a paz como construção cultural e como noção pedagógica leva-nos a superar uma certa compreensão abstrata e idealista, e coloca-a como uma ação que está ao nosso alcance. A paz precisa ser entendida. (GORCEVSKI; TAU-CHEN, 2008, p. 72).

Ao mesmo tempo em que visa estabelecer uma cultura de paz, a EDH não é neutra, mas sim “comprometida com uma certa visão da política e dos valores que queremos ver predominar na sociedade, com uma perspectiva de esperança e luta por mudanças efetivas na direção da democracia e da justiça social” (BENEVIDES, 2007, p. 349). Essa neutralidade se reveste em uma postura da sociedade brasileira, em especial para os mais jovens, de um descrédito nas instituições políticas e na ação política.

No entanto, é preciso estimular nos jovens que uma consciência cidadã não ocorre com rejeição à atividade política. Ao contrário, “num país como o nosso, marcado por desigualdades e injustiças devastadoras, não podemos sucumbir ao ceticismo ou à melancolia dos conformistas. Há que se ter uma pedagogia da indignação [...]” (BENEVIDES, 2007, p. 349). Assim, educar para os Direitos Humanos “se relaciona diretamente com a dimensão da consolidação de práticas sócio-políticas democráticas, percebidas como as inúmeras relações sociais que se estabelecem no seio das sociedades [...]” (BARUFFI, 2006, p. 52).

Há, portanto, um longo caminho a ser trilhado e muitas carências a serem supridas. O Brasil ainda não possui, por exemplo, a produção de materiais em Educação em Direitos Humanos em quantidade suficiente para abranger todo o território nacional. “A pluralidade cultural exige uma diversificação da produção didática. [...] A descontinuidade dos editais anuais para apoio a projetos de publicações e materiais educativos e de ações não formais é um problema a ser enfrentado” (ZENAIDE, 2009, p.157). Embora alguns avanços tenham sido colhidos na educação básica e na educação superior, ainda é necessário o fomento à produção da pesquisa e da extensão acadêmica quanto a essa temática.

Nesse sentido, há muitas demandas a serem consideradas, dentre as quais é importante destacar a revisão do PNEDH, que já possui mais de quinze anos; além do “fomento a criação de programas e projetos de formação em Educação em Direitos Humanos voltados para educação superior e a educação básica; Promoção do intercâmbio de experiências de Educação em Direitos Humanos no âmbito do Mercosul e países associados” (ZENAIDE, 2009, p.158-159). Exemplo positivo a ser mencionado

é o do Estado de Minas Gerais que se destaca, em âmbito nacional, ao inserir “a matéria de Direitos Humanos no ensino público, através da Lei Estadual, nº. 15.476, de 12 de abril de 2005, que determina a inclusão de conteúdos referentes à cidadania nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio em Minas Gerais” (BASTOS, 2012, p. 120). Acredito ser importante a existência, no currículo escolar, de tal componente, sobretudo para que se possa estimular nos educandos, a reflexão acerca de temática dos DH. Se há tal disciplina, há bastante espaço e tempo para que os docentes possam trabalhá-los com os discentes. Isto não quer dizer, todavia, que não se deva investir na transversalidade, isto é, que a temática dos DH atavesse todas as disciplinas na promoção de um diálogo entre estas sob sua égide e orientação.

Há, na verdade, muitas outras medidas que o espaço limitado de uma única pesquisa não permite elencar, mas aquelas que já foram mencionadas, se aplicadas, podem contribuir para a efetivação de uma pedagogia libertadora, isto é, uma “educação como prática de liberdade, em que os conteúdos devem representar um espaço de libertação do homem. O tratamento interdisciplinar que deve ser dado ao estudo dos Direitos Humanos e da Cidadania na escola pode articular diferentes disciplinas e matérias” (BARUFFI, 2006, p. 52).

Do ponto de vista normativo-legal, o Brasil vem implantando importantes mecanismos legais, os quais incorporam os Direitos Humanos, como exemplo, se pode mencionar: “a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, conhecida como “Lei do Bullying”; Decreto nº 5.296/2005 que estabelece Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência” (ADAMS; PFEIFER, 2019, p. 263). Para os fins dessa pesquisa, é conveniente esclarecer melhor uma lei que envolve diretamente a educação enquanto promotora dos Direitos Humanos. Trata-se da Lei 11.645/2008 que ficou conhecida como lei afro-indígena.

Como antecedente dessa lei de 2008 existe uma de 2003, de nº 10.639, que alterava a LDB de 1996, instituindo a obrigatoriedade, no ensino fundamental e médio em unidades de ensino públicas e privadas, do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Desse modo, a lei buscava difundir e valorizar “o legado cultural africano [...] e ampliar o parco conhecimento que temos dessa cultura, o que supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro” (PEREIRA; SILVA, 2012, p.1).

O percurso da lei é longo e inclui muitas reivindicações, que se estendiam desde a década de 1970, advindas das lideranças e movimentos negros. A lei também atuaria como uma das formas de se recompensar os inúmeros crimes humanitários cometidos contra a população negra no Brasil durante os três séculos em que perdurou o regime de escravidão no país. E, mesmo após o fim do regime de escravidão, milhares de pessoas que foram escravizadas foram abandonados à própria sorte. E passaram a sofrer com a exclusão social. Assim, “a iniciativa de se inserir numa sociedade excludente, discriminatória e estamental partisse do próprio negro, que, nesse complexo social, buscava formas próprias de se afirmar e de sobreviver, de reconstruir sua identidade” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 3).

Demorou muito para que os movimentos negros conquistassem espaços de expressão e conseguissem reafirmar sua identidade, a fim de que pudessem ser vistos como sujeitos da história e merecedores de direitos como quaisquer outros cidadãos. O Movimento Negro conseguiu, aos poucos, demonstrar que a discriminação racial era (e até hoje ainda é) um fato, presente, inclusive, no ambiente escolar. Nesse contexto, a lei se objetivava também vencer esse quadro de preconceito existente na escola, contribuindo para a redução da desigualdade que existe na escolaridade entre brancos e negros. “Desse modo, aprovou-se, ao final, tanto a obrigatoriedade, nos ensinos fundamental e médio, do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira quanto a inserção, no calendário escolar, do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 8).

Nesse mesmo ano, foi criada, também, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ligada diretamente ao Gabinete da Presidência da República. A criação tinha como objetivo corrigir, na medida do possível, “os cruéis efeitos da escravidão, discriminação e racismo no Brasil, promovendo assim uma democracia mais justa e igualitária” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 8). E foi esta referida Secretaria a responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004.

Essas Diretrizes tinham por objetivo “estabelecer parâmetros para todos os [...] envolvidos com a educação nacional, a fim de esclarecer os princípios que regeram a lei 10.639, [...] destacando a necessidade de conscientização da importância de uma sociedade não discricionária, não excludente e não racista” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 9). Posteriormente, em 2008, esta lei foi alterada pela lei nº 11.645/08, que

acrescentou a obrigatoriedade da história e da cultura indígena na educação básica brasileira. Trata-se de uma lei que não visa somente combater a discriminação, mas, acima de tudo, que “reconhece a escola como lugar da formação de cidadãos e afirma a relevância da escola em promover a necessária valorização de um país rico, múltiplo e plural que é o Brasil” (SOUZA, 2016, p. 20).

É importante contextualizar a lei dentro do atual cenário social brasileiro, que demonstra situações de desigualdade ainda nos dias de hoje. Uma observação cabe ser feita quanto à população negra: dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2007, demonstram que “49,4% da população brasileira se autodeclarou da cor ou raça branca, 7,4% preta, 42,3% parda e 0,8% de outra cor ou raça. A população negra é formada pelos que se reconhecem pretos e pardos” (SOUZA, 2016, p. 20).

No que concerne aos movimentos sociais, é preciso ressaltar que os mesmos se constroem por meio do pensamento crítico. Para este, a militância intelectual, conforme desenvolvida no campo da territorialidade da América Latina, de forma geral, trata-se de uma perspectiva crítico-social, em que se ultrapassa os limites, tanto do opressor quanto dos oprimidos, no que diz respeito ao tempo linear e evolucionista que caracteriza o pensamento hegemônico desde o iluminismo (SAVIANI, 2021).

No entanto, é inegável que o Brasil se tornou um dos países com a maior desigualdade racial do planeta. Há dados concretos que demonstram essa realidade:

No caso dos diferenciais de raça, os indicadores usualmente adotados captam bastante bem as desigualdades entre brancos e negros, retornando rendimentos per capita sistematicamente inferiores para estes últimos. Tomando-se as informações para 2007, temos que 20% da população branca situava-se abaixo da linha de pobreza, enquanto mais do dobro, ou 41,7%, da população negra encontrava-se na mesma situação de vulnerabilidade. No caso de indigência, a situação é tão ou mais grave: enquanto 6,6% dos brancos recebem menos de 1/4 de salário-mínimo per capita por mês, esse percentual salta para 16,9% da população negra, quase três vezes mais. Isso significa 20 milhões a mais de negros pobres do que brancos e 9,5 milhões de indigentes negros a mais do que brancos. (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 7-8).

As desigualdades também se revelam no âmbito educacional, conforme apontam os dados relativos ao acesso à escola, visto que

[...] na educação infantil apenas 13,8% das crianças declaradas como negras estavam matriculadas em creches. O número sobe para 17,6% na população

branca. Na pré-escola a desigualdade persiste, embora seja menor, 65,3% das crianças brancas matriculadas, enquanto 60,6% da população infantil negra frequentava a escola. (SOUZA, 2016, p. 20).

Essa “adequação” do conceito de minorias ocorre em virtude do pensamento decolonial, pois, na Europa, a quantidade de negros é mínima, no Brasil não. Já a população indígena pode ser considerada atualmente como minoria, visto que não ultrapassa um contingente de cerca de 800 mil habitantes, totalizando cerca de 0,4% da população, ao mesmo tempo que representa 2,9% da população que vive em extrema pobreza.

Os dados comprovam que, na base da pirâmide social brasileira, se encontram basicamente negros e índios. A população indígena enfrenta o que alguns estudiosos chamam de “racismo residual”, no qual a exclusão racial e as atitudes preconceituosas continuam a existir, não de modo explícito como ocorre com os negros, mas que se concretiza quando se recorda que os povos indígenas “frequentemente se veem às voltas em conflitos acirrados na defesa de suas formas de sobrevivência e cultura, que exigem do Estado brasileiro uma intervenção qualificada nas disputas por terras” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 7).

Contudo, as grandes dificuldades que os indígenas encontram hoje estão diretamente relacionadas com a escravidão do passado. Ou seja, isso significa dizer que a escravidão não é algo que ficou somente no período passado: a escravidão nunca foi coibida, apenas foi negada, e até hoje a escravidão que os povos indígenas sofrem, nas fronteiras agrícolas, é uma prática constante (SOUZA, 2016).

Quando realiza-se um recorte histórico da formação da população brasileira, verifica-se que os indígenas foram os primeiros a serem escravizados, e que os efeitos desse processo ainda são visíveis nos trabalhos precarizados a que estão sujeitos, sem que nada de efetivo seja feito para combater essa triste realidade.

Além disso, é notório que o racismo no Brasil é uma grande problemática para as vítimas, uma vez que se procura diminuir a coesão entre os indivíduos negros e indígenas, criando ambiguidades identitárias ao classificá-los como “mestiços” e “pardos”. Esse fato favorece o processo de formação de identidades, no qual muitos preferem o ideal do branqueamento que, segundo pensam, oferece algumas vantagens reservadas para a branquitude. Pensamento que os colonizadores tinham, pois, assim, o Brasil seria um país de gente honesta e trabalhadora (SAVIANI, 2021).

Contudo, são necessários vários estudos sobre violência, racismo e migração dos povos indígenas para que essa problemática seja compreendida e, posteriormente, desenvolvam-se políticas públicas com o propósito de saná-la. Segundo Potiguara (2018), há falta de visibilidade aos povos indígenas e de medidas eficazes para combater as violências de que são sujeitos, conforme constata-se na situação das mulheres indígenas que, muitas vezes, sofrem abuso, assédio, violência sexual, tornando-se objeto de tráfico nas mãos de avaros e degradados nacionais e internacionais, sem que isso seja denunciado.

O Estado Brasileiro não mantém uma relação harmoniosa com os povos indígenas, e isso é fruto de uma questão histórica relacionada ao genocídio, a ações de extermínio, e uma visão hipócrita de que os que sobrevivessem seriam mantidos em reservas cercadas por agronegócio (DA SILVA *et al.*, 2021).

Na verdade, isso é fruto da desigualdade e da segregação que oprime os povos indígenas de uma forma velada, ou seja, que parece um benefício. O Brasil consegue ter, na visão de alguns, a experiência do fenômeno descrito como racismo velado, ele também consegue produzir um outro fenômeno que é o benefício racista, que é quando você, a pretexto de proteger alguém, de preservar algum direito, na verdade segrega e controla (SAVIANI, 2021).

Em uma análise histórica, se observa que, desde o início da colonização, os povos indígenas foram negligenciados, não lhes sendo concedidos nenhum direito sobre a terra onde estavam. Ainda que a Igreja católica se mostrasse contrária à escravização desses povos, os portugueses a princípio veem neles a única oportunidade de explorar as riquezas da nova terra. Esse conflito quanto à escravização indígena só seria resolvido quando se efetiva a escravidão dos povos africanos.

E, mesmo não escravizada, essa população se caracterizará como vítima da exploração portuguesa, perecendo devido a conflitos por posse de terras e, especialmente, por doenças. Isso contribuirá para o surgimento de uma visão de que o indígena é “genérico, sem história, cristalizado pelo tempo e destinado ao desaparecimento” (FANELLI, 2018, p.16).

É de grande importância para os povos indígenas que o racismo seja reconhecido como sendo, infelizmente, um sistema frio, maldoso e muito bem estruturado contra essas populações. Acerca desse sistema, constitui-se diferentes dimensões, como a epistêmica, a política, cosmológica e a institucional. A elas são adicionados os eixos articuladores, como, por exemplo, o machismo.

Muitas vezes, a violência e as negações de direitos para as minorias são constantes e ocorrem de forma silenciosa, camufladas de desculpas sem fundamentos. Tendo o racismo como exemplo, muitos são os julgamentos às pessoas e às manifestações da cultura dos povos indígenas. Logo, não se trata da ausência de informações por parte da sociedade não indígena, mas sim da arrogância no sentido de uma construção cultural pela desvalorização e desrespeito às pessoas ditas de culturas diferentes.

Tal medida não significa sobrepor conhecimentos, qualificando-os como “superiores” ou “inferiores”, mas trata-se, na verdade, de criar condições para que outros saberes, provenientes de outras matrizes de conhecimento antes menosprezadas pelo ensino oficial, sejam agora contempladas. O que ocorria, até então, era que a atividade pedagógica produzia e reproduzia as condições simbólicas da cultura dominante, ficando evidente, assim,

[...] que o modelo educacional reforça o privilégio para aqueles que desenvolveram uma identificação, um nível de investimento educacional e uma capacidade de incorporação e assimilação da cultura escolar (culturalmente colonial branca e euro-norte americana) e desse modo nega a possibilidade de outras identificações com os outros grupos (indígena e africanos) que compõem a sociedade brasileira e sua formação social e cultural. (ALENCAR, 2018, p. 3).

É exatamente com esse fenômeno vicioso que a legislação deseja romper. Nessa direção, se compreende que o grande desafio imposto pela lei é o de educar a partir da reflexão acerca de uma temática que valoriza a formação da cultura e da população brasileira. A lei surge para que se reconheça que “os afrodescendentes e indígenas são sujeitos históricos, que tiveram e ainda têm uma importante parcela na construção social, econômica e histórica do Brasil” (CRUZ; JESUS, 2013, p. 4). Isso fica bastante evidente no parágrafo 1º do artigo 26-A da referida lei:

[...] § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, s/p).

A lei 11.645/08 marca uma grande conquista para as populações negras e indígenas, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Uma medida que abarca importantes questões, pois não significa um retorno

apenas à questão da escravidão (que é um tema também que precisa ser aprofundado), mas vai além, quando passa a reconhecer negros e indígenas como elementos fundamentais na concepção da sociedade brasileira. E reconhecimento,

[...] implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. (CRUZ; JESUS, 2013, p. 4).

Para a Educação em Direitos Humanos, temática central deste trabalho, essa lei possui grande importância, especialmente para estudantes afrodescendentes e indígenas que estão em fase escolar e, por vezes, não se reconhecem no conteúdo ministrado naquela disciplina. Também os alunos não-negros e não-indígena pode desenvolver uma postura antirracista a partir do trabalho desta temática em sala de aula. O reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e indígena, nos currículos da educação brasileira, é uma medida muito salutar, mas que, ao mesmo tempo, apresenta alguns desafios. “Usar os espaços educacionais como ambiente de reflexão ainda é um trabalho árduo, visto que toda a comunidade escolar, especialmente os docentes devem estar engajados, visando até mesmo modificar concepções sobre os temas” (BRABALHO; RODRIGUES, 2018, p. 55).

Entende-se, nessa perspectiva, que a Educação em Direitos Humanos prescinde de docentes qualificados para este fim, isto é, “pessoas sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas” (BORGES, 2015, p. 5). Todavia, o que se observa, na prática educacional do cotidiano, é que os docentes apresentam muitas dificuldades em ministrar esse conteúdo. Entre as razões para que isso ainda aconteça, estão o preconceito e a visão negativa que muitas crianças e adolescentes (influenciadas sobretudo pela família) apresentam quanto à cultura e história africana, especialmente no que se refere às religiões.

Nessa mesma direção, há outros problemas que precisam ser refletidos, sendo possível perceber que “o preparo do sistema educacional [...] ainda é precário, no que se refere a organização de uma grade curricular que consiga compor, em seu âmbito geral, ou seja, em todas as disciplinas [...] uma estrutura que possa difundir os

conteúdos em questão” (BRABALHO; RODRIGUES, 2018, p. 55). Outro problema levantado pelos docentes é a falta de material didático voltado para essa temática. Uma alternativa que os docentes podem usar para repor a escassez do livro didático é a utilização dos paradidáticos, isto é, livros literários que “abordam de maneira criativa a temática e abrem um leque de possibilidades de trabalhos diversos e criativos [...] visando acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos” e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (BORGES, 2015, p. 6-7).

Se faz urgente, portanto, investimentos na produção de materiais didáticos atualizados que abordem essa temática e também numa política de formação continuada para capacitar os docentes a trabalharem com este tema em sala de aula. É preciso também “que os cursos de Licenciatura apresentem disciplinas que discutam a temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena, oferecendo assim embasamento teórico aos futuros professores” (BORGES, 2015, p. 7).

Enfim, a lei 11.645/08 vem trazer, para a comunidade escolar, reflexões e questionamentos que antes eram menosprezados ou ignorados pelo ensino tradicional. Essa lei foi então fundamental para que se reconhecesse a pluralidade social brasileira. E obrigou a todos os envolvidos no processo educativo a refletirem também a importância do papel do professor “enquanto mediador das relações de ensino-aprendizagem [...] De forma que ensinar para os alunos que a nação brasileira é fundamentalmente pluriétnica [...] é importante para construir junto com esse aluno a noção de heterogeneidade cultural, diferença e respeito” (CRUZ; JESUS, 2013, p. 8).

No entanto, a existência da lei não garante que a História e a Cultura Afro-brasileira e Indígena sejam trabalhadas em sala de aula. A aplicabilidade da lei depende primeiramente de uma ação do professor, “que se encontra como sujeito principal, mas não único, na aplicação ou não dessa lei no espaço escolar. Vai ficar a cargo desse profissional a forma como ele lidará com esse desafio, levando em conta as dificuldades e buscando soluções para as mesmas” (CRUZ; JESUS, 2013, p. 8).

Do ponto de vista normativo, o Brasil tem, portanto, avançado, de modo considerável, no âmbito da Educação em Direitos Humanos. Ainda assim, penso que caiba criticar-se, por exemplo, a BNCC em seu aspecto de recuso à discussão do conceito de gênero que foi desaparecendo em suas sucessivas versões em razão do movimento conservador que ganhava força no Brasil à época de sua produção, entre outros questionamentos. E, nesse processo, destaque merecido deve ser dado às

resoluções do Conselho Nacional de Educação que visam conceder regulamentação à EDH no país. Em 2010, a EDH foi tema da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em Brasília. O documento final dessa Conferência apresentou importantes orientações para o tratamento dos Direitos Humanos nos sistemas de ensino. Essas orientações serão assimiladas pelo CNE por meio dos pareceres e resoluções expedidas pelo órgão. O primeiro parecer que merece ser destacado aqui é nº 07/2010, voltado para a Educação básica. Ele recomenda que:

[...] o tema dos Direitos Humanos seja abordado ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica. (BRASIL, 2010, p. 24).

Em conformidade com o estabelecido pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-III), o Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer nº 5/2011, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Por esse parecer, o CNE reafirma que a educação é elemento fundamental dos Direitos Humanos e reconhece que

[...] educar para os Direitos Humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação. Os Direitos Humanos, como princípio que norteia o desenvolvimento de competências, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais, desenvolvem a capacidade de ações e reflexões próprias para a promoção e proteção da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos e da reparação de todas as suas violações. (ADAMS; PFEIFER, 2019, p. 264).

Após esse parecer do CNE, se intensificaram as discussões, em âmbito político e civil, na defesa da institucionalização da EDH. Então, o Conselho resolveu compor uma comissão interinstitucional, da qual participaram integrantes de outros organismos governamentais e entidades civis ligadas aos Direitos Humanos, a fim de discutir, de modo mais aprofundado, essa temática. Foram realizadas audiências públicas nas quais se pode discutir sobre a realidade da sociedade brasileira marcada por “uma acentuada desigualdade social, mas também por práticas de exclusão, discriminações, autoritarismo e outras violências impetradas contra os segmentos sociais mais vulneráveis, violando seriamente os Direitos Humanos” (ADAMS; PFEIFER, 2019, p. 264).

Trata-se de uma realidade que extrapola todas as barreiras e deixa reflexos também no contexto educacional, se fazendo presente nas instituições de ensino. Do trabalho dessa comissão é que resulta o parecer nº8/2012 e que, por sua vez, origina a Resolução nº 01/2012, emitida em 30 de maio de 2012, que “estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos a serem observadas pelos sistemas de ensino no país em caráter mandatório” (ADAMS; PFEIFER, 2019, p. 264). De acordo com o parecer do CNE, a Educação em Direitos Humanos é compreendida do seguinte modo:

[...] a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto 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. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação. (ADAMS; PFEIFER, 2019, p. 265).

Uma outra definição sobre Educação em Direitos Humanos é fornecida no artigo 2º da resolução. Nele se afirma que a EDH é um dos eixos fundamentais do direito à educação e “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” (BRASIL, 2012). Ou seja, a Resolução reitera que a cidadania “deve ser promovida, exercitada e vivenciada no meio educativo, em diálogo contínuo entre teoria e prática, com o intuito de evidenciar atitudes e comportamentos que devem ser cultivados ou mesmo repudiados” (GROCHOWICZ; PACHECO, 2015, p. 2).

A resolução também estabelece a finalidade da Educação em Direitos Humanos, assim como os princípios que a norteiam:

[...] Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade e VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012, s/p).

Pelo exposto nesse artigo, compreende-se que a formação do sujeito para os Direitos Humanos deve ser consolidada a partir dos princípios elencados nele. Nesse sentido, “apesar da educação básica e superior não serem as únicas responsáveis pela formação do indivíduo na cultura dos DH, elas têm como responsabilidade a promoção deles pelos meios sociais, éticos e políticos, que formarão sujeitos de direitos

[...]” (ARAÚJO, 2017, p. 27).

O 4º artigo da Resolução nº 01/2012 também se faz importante para o contexto desta pesquisa. Ele apresenta cinco dimensões, todas concernentes à formação integral e sistemática dos sujeitos de direito, conforme observa-se abaixo:

[...] I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2012, s/p).

Em comum a essas dimensões está o fato de que elas apontam para alguns comportamentos que precisam ser cultivados e outros que precisam ser repudiados. Uma percepção que só é possível sob o olhar da Ética, entendida “como campo que estuda o comportamento moral e que o sujeito ético é aquele que é capaz de justificar racionalmente sua ação, considerando alguns critérios pertinentes a conduta deve ser cultivada ou repudiada” (GROCHOWICZ; PACHECO, 2015, p. 3).

Já o artigo 5 das Diretrizes complementa o sentido de compreensão quanto à finalidade, sinteticamente mencionada no artigo 3º, e também retoma o objetivo central da EDH como sendo “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” (BRASIL, 2012, s/p). Nesse sentido, se compreende que a Educação em Direitos Humanos “ganha seu sentido pleno na vida e na convivência, entendidos como campos suscetíveis de serem cultivados, aprimorados e mesmo fruído” (GROCHOWICZ; PACHECO, 2015, p. 3).

Como o próprio nome já indica, as Diretrizes atuam como instrumento orientador às ações em prol da Educação em Direitos Humanos. Talvez o grande ponto positivo dessa resolução seja o de “reconhecer que o enfrentamento da educação em Direitos Humanos implica o cultivo ou o repúdio de certos valores que estão na base de certas atitudes e que é preciso adotar metodologias diferenciadas [...]” (GROCHOWICZ; PACHECO, 2015, p. 5). O Conselho Nacional de Educação também continuará

atuando nesse sentido, emitindo outros pareceres e resoluções. Nesse mesmo período, em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação, que já foi mencionado aqui anteriormente. Esse Plano é composto por vinte metas e vigora por dez anos, ou seja, até 2024.

Visando corresponder às demandas e metas levantadas pelo Plano, o CNE emitiu novas Diretrizes que foram homologadas em 2015, por meio da Resolução nº 02/2015, a qual “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” (BRASIL, 2015). As Diretrizes apresentam treze “considerados”, que atuam “como aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas” (DOURADO, 2015, p. 304).

Nessa etapa da investigação, serão destacados aqueles artigos que, atendendo à proposta do trabalho, versam sobre a Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, cabe destacar o 3º, o 9º e o 11º artigos, conforme lê-se abaixo:

[...] 3º A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros;

9º O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

11º A educação em e para os Direitos Humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos Direitos Humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia. (BRASIL, 2015, s/p).

O 3º artigo das Diretrizes já apresenta a quem elas são destinadas. Desse modo, a formação iniciada e a formação continuada “destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades [...]” (BRASIL, 2015). Complementando o caput do artigo, o parágrafo 6º define que “o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da

articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração” (GUIMARÃES, 2019, p. 450). O mesmo parágrafo orienta ainda que esse projeto de formação deve contemplar:

[...] I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos; V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras; VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (HONÓRIO *et al.*, 2017, p.1743-1744).

É importante também lembrar que a formulação de projetos institucionais, no âmbito da formação, parte atualmente de uma concepção de formação

[...] pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. (DOURADO, 2015, p. 301).

Essa concepção de formação, que visa a melhoria da formação inicial e continuada, se fundamenta em uma concepção de formação que está implícita no legislador, conforme disposto no parágrafo 2º do artigo 1º:

[...] § 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015 citado por GUIMARÃES, 2019, p. 452).

As Diretrizes traçam assim uma visão de educação como um “processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática [...]” (HONÓRIO *et al.*, 2017, p.1744). Ao mesmo tempo que entende a educação como um processo, as Diretrizes também se empenham em apresentar princípios que devem nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação. O artigo 9º da

Resolução aponta que os cursos de formação inicial, em nível superior, voltados para os profissionais do magistério atuarem na educação básica, devem compreender: “I. aos cursos de graduação em licenciatura; II. cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III. cursos de segunda licenciatura” (HONÓRIO *et al.*, p.1746).

O mesmo artigo 9º, em seu § 1, sinaliza para os desafios da formação inicial ao expressar que “a instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional” (BRASIL, 2015, s/p). Desse modo, uma leitura atenta de toda Resolução revelará que, em muitos pontos, o que as Diretrizes apresentam não são uma completa novidade para os profissionais da educação, no entanto, também se percebe que, atrelado aos projetos de formação e valorização profissional, deve haver também um “resgate das políticas concretas que incluam o questionamento e novos acenos dos atuais marcos de formação incorporando, desse modo, a formação continuada e a melhoria das condições de trabalho” (HONÓRIO *et al.*, 2017, p. 1752).

Vê-se, assim, que há muitos desafios abordados pelas Diretrizes e que ainda não foram superados. Estes precisam ser enfrentados de modo conjunto “pelas diversas áreas das licenciaturas e pelas instituições formadoras, a partir de estratégias comuns, dentre elas: articulação entre teoria e prática nas licenciaturas, interdisciplinaridade, a prática como componente curricular; e a inserção das novas tecnologias na sala de aula” (HONÓRIO *et al.*, 2017, p.1752). Nesse sentido, é necessário que as instituições formadoras modifiquem suas concepções de formação docente e:

a) assumam um posicionamento e um compromisso institucional a favor da formação do profissional do magistério, nos cursos de licenciatura, por meio de uma construção coletiva, envolvendo graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa ;b) formalizem as relações com a escola pública, a fim de possibilitar a integração necessária na formação do profissional do magistério da educação básica, de modo a vincular teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e do efetivo estágio no interior da escola, permitindo a reflexão e o confronto da teoria com a realidade vivenciada. (HONÓRIO *et al.*, 2017, p. 1753).

Ou seja, para se conseguir responder às demandas levantadas pelas Diretrizes, será necessária a implementação de medidas como a ampliação da carga horária estabelecida pelos cursos de formação inicial para docentes, mas, sobretudo, “a pers-

pectiva atribuída às relações dialógicas entre teoria e prática. [...] Dessa forma, propõe-se uma atuação coletiva dos futuros professores no espaço escolar, favorecendo trocas reflexivas sobre suas práticas, qualificando a sua atuação [...]” (HONÓRIO *et al.*, 2017, p. 1753). Trazendo essa reflexão especialmente para a temática da Educação em Direitos Humanos, evidencia-se a necessidade de uma articulação entre as instituições formadoras de Ensino Superior e as instituições de Educação Básica.

De todo modo, não se pode negar que as Diretrizes emitidas pelo CNE são relevantes, pois ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, tendo por eixo a “concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica” (DOURADO, 2015, p. 316).

Nos anos seguintes, algumas iniciativas do poder público, em prol da EDH, surgiram, cabendo destacar a Lei nº 13.185/2015. Essa lei estabelece a criação do *Programa de Combate à Intimidação Sistemática*, popularmente conhecido pela expressão em inglês *bullying*, que, por sua vez, se origina do adjetivo *bully*, significando “valentão, bravo, tirano”. Passou-se, portanto, a se considerar como *bullying* a intimidação sistemática, conforme o que está prescrito no § 1º do art. 1º da Lei. Desse modo, passa a ser considerado bullying:

[...] 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. (ROCHA; SANTANA, 2016, p. 4).

Assim, fica claro que bullying pode ser qualquer ato de violência, seja ela física ou psicológica. A violência física se configura quando há “lesões corporais (nos casos mais graves) ou vias de fato (nos casos menos graves)”. Já a violência psicológica ocorre quando “o agressor se utiliza de quaisquer palavras, gestos ou atos que ameacem, ofendam a honra da vítima” (GOMES; PALMA, 2016, p. 10).

A lei também determina que o bullying é sempre um ato intencional e que, portanto, a infração é sempre dolosa, isto é, quando o agressor tem realmente a intenção de causar dor, angústia à vítima. A lei esclarece ainda que, para se configurar bullying, o ato agressivo precisa ser repetitivo, ou seja, um ato isolado não configura bullying, embora em alguns casos possa se enquadrar em uma outra contravenção

penal. Para se configurar como bullying, deve haver uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes. “Esse desequilíbrio pode decorrer da força física maior do agressor, do seu maior envolvimento social, econômica, superioridade hierárquica funcional, etc.” (GOMES; PALMA, 2016, p.11).

Esta lei assume uma importância considerável ao propiciar uma conscientização quanto a atos discriminatórios que acontecem em vários ambientes da sociedade, mas especialmente na escola, desfazendo totalmente o propósito da entidade escolar. Nesse sentido, compreende-se que a intenção do legislador é esclarecer “quais as atitudes a serem tomadas pelas instituições de ensino em relação a seus alunos, pois essas entidades possuem uma conexão direta de responsabilização no ambiente estudantil” (CAMPOS, 2018, p.17).

Assim, o Programa de combate à intimidação sistemática, de acordo com a lei, tem por finalidade “assistir as vítimas contra qualquer tipo de ofensa que possa vir a sofrer, prevendo ações que irão provocar mudanças no convívio social entre os estudantes” (CAMPOS, 2018, p.17). O artigo 4º, em seus incisos I e IX, especificam bem os objetivos do Programa, especialmente no âmbito escolar, de modo que assim se lê:

[...] Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no caput do art. 1º: I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying) em toda a sociedade; [...] IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar. (BRASIL, 2015 citado por CAMPOS, 2018, p.17).

Portanto, o que a lei busca é evitar a disseminação da prática do bullying. E para que isso ocorra o legislador entende que é preciso agir a princípio na escola. O artigo 5º da lei afirma ser “dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying)” (BRASIL, 2015 citado por CAMPOS, 2018, p.18). Ao se analisar os artigos da lei, percebe-se que ela é bastante cautelosa em determinar as situações de agressão que podem ser consideradas bullying. Portanto, a lei buscar estabelecer critérios para definir os casos, no entanto, o diferencial da lei está no fato que ela não apresenta um caráter penal, mas estritamente educativo, à medida que assume a “abordagem da não punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva

responsabilização e a mudança de comportamento hostil” (ROCHA; SANTANA, 2016, p. 9).

Por isso, as instituições de ensino assumem grande importância nesse cenário de combate ao bullying. “Essas possuem o dever de informar aos seus alunos sobre a prática de qualquer comportamento reprovável, capacitar seus profissionais para identificar ocorrências violentas, promover as ações que estão previstas na Lei e denunciar os fatos existentes [...]” (CAMPOS, 2018, p.21). A lei visa ainda “implantar um programa que integre os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo; promovendo assim a cidadania [...]” (ROCHA; SANTANA, 2016, p. 9).

Embora se saiba que toda a comunidade escolar tem a responsabilidade quanto à solução de problemas que envolvem a prática do bullying, não há como se negar que o papel do professor é primordial nessa tarefa, visto que “ele é o profissional que tem um contato mais prolongado com os alunos e conseqüentemente, tem mais chance de contribuir para a diminuição ou erradicação do fenômeno e verificar a ocorrência dele com mais frequência” (ROCHA; SANTANA, 2016, p. 7).

Nesse sentido, o professor deve expressar claramente aos estudantes que “a sala de aula e o ambiente escolar como um todo é um ambiente de respeito, mediado por atitudes que incentivem a amizade e a solidariedade entre os alunos construindo este ambiente não apenas com palavras, mas fundamentalmente com atitudes [...]” (ROCHA; SANTANA, 2016, p. 8). Ao corpo escolar cabe, também, promover nos estudantes um “espírito de convivência em sociedade, bem como é essencial promover orientação, discussão e conscientização a respeito do assunto” (GOMES; PALMA, 2016, p.14).

Nessa direção, a escola tem o dever de conscientizar seus estudantes quanto aos efeitos nocivos que o bullying pode provocar em suas vítimas. A escola deve ainda estimular os estudantes a cooperarem em projetos de antibullying, planejando algumas ações, como a realização de palestras e peças de teatro que discutam tal temática. Fundamental também é o envolvimento familiar nessas atividades. O problema é que, por vezes, as medidas mais simples ainda são muito difíceis de serem tomadas devido às inúmeras carências que o sistema educacional brasileiro possui. “Sendo essenciais ações em conjunto com entidades privadas, Instituições de Ensino Superior, Conselhos Tutelares, Sociedades Cíveis Organizadas e quaisquer outros órgãos que

possibilitem a compreensão do assunto” (CAMPOS, 2018, p. 22).

Infelizmente, mesmo com a existência de todo um aparato legal, é possível observar que “os índices de violência física e psicológica continuam aumentando e evoluindo para novas formas de agressões, principalmente na adolescência, o que nos permite salientar que somente a base legal não será suficiente para combater e até mesmo prevenir a prática de intimidação sistemática” (GOMES; PALMA, 2016, p.13). Para uma mudança significativa desse cenário, é preciso também uma mudança na sociedade como um todo, inclusive no âmbito do Estado, pois é notório que há uma falha na concretização de políticas públicas que possam transformar a sociedade atual. Na contramão da almejada mudança social, o que observa-se é um “efeito dominó”, “que é iniciado a partir de um espaço escolar opressor e é mantido nas relações externas, pois quando, no espaço destinado à obtenção de conhecimento, não existe o contato direto com noções de cidadania, a convivência em sociedade restará prejudicada” (CAMPOS, 2018, p. 21).

Ainda no campo das legislações, há outras normativas emitidas pelo CNE que precisam ser discutidas, a fim de oferecer mais fundamentação à pesquisa em curso. É o caso da Resolução nº 02/2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltada inicialmente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. No ano seguinte (2018), foram incluídos no texto do documento o Ensino Médio e o Ensino Religioso. O artigo 1º da Resolução elucida que a BNCC é um documento de caráter normativo que pretende propor mecanismos para auxiliar na renovação e no aprimoramento da Educação Básica do país. Ou seja, mais do que uma listagem de conteúdos obrigatórios para os profissionais da educação, a BNCC é um documento referencial “para o desenvolvimento adequado de habilidades ou capacidades nos discentes, aos quais garantam, progressivamente a eles, uma formação para a cidadania que é fundamento e horizonte da BNCC” (ROCHA, 2019, p. 34).

A BNCC regulamenta, em seu artigo 2º, que “as aprendizagens essenciais que devem compor o processo formativo de todos os educandos ao longo [...] da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017). Os documentos basilares que fundamentaram essa Resolução são a Constituição Federal (especialmente em seu artigo 205, que reconhece o direito à educação), a LDB (Lei 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, também promulgadas pelo CNE. Também o Plano Nacional de Educação, em vigor desde 2014, afirma a importância de uma base

nacional comum curricular para o Brasil, que criou o “novo Ensino Médio” e estabeleceu também a necessidade de um currículo comum para a Educação Básica.

Foi diante desse arcabouço legal que, em 2015, a BNCC começou a ser desenvolvida. Entre 2015 e 2016, “foram realizadas consultas públicas presenciais e online que possibilitaram a participação da população na construção da BNCC. Tal iniciativa contou com mais de 12 milhões de contribuições enviadas ao MEC, em sua maioria, realizadas por educadores” (ROCHA, 2019, p. 36). E assim, ao final de 2017, o CNE apresentou a primeira parte do texto referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Como já foi esclarecido, a BNCC não é um currículo, mas um orientador curricular. De modo que “compete aos estados e aos municípios elaborarem seus currículos, em regime de colaboração entre cidades e estados, a fim de que os princípios e as aprendizagens definidos pela Base sejam efetivamente concretizados” (ROCHA, 2019, p. 36-37). No que tange propriamente os Direitos Humanos, o documento se apresenta fraco. Esta pesquisa tem procurado evidenciar que a promoção e a defesa dos Direitos Humanos se configuram em desafios para a educação, especialmente no caso do Brasil, um país que enfrenta tantos problemas relacionados à desigualdade social. Uma saída para essa realidade passa por uma educação mais igualitária, capaz de garantir “um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é fundamental. Isso porque a educação igualitária que combate às desigualdades deve ser o principal foco de uma sociedade que almeje à justiça e à democracia” (ROCHA, 2019, p. 37).

O artigo 4º da Resolução aponta “competências e habilidades” que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. No documento, competência significa “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (ROCHA, 2019, p. 37). Contudo, ao analisar de modo mais estrito, o termo “Direitos Humanos” aparece somente quatro vezes ao longo do documento.

A Resolução apresenta dez competências a serem desenvolvidas e, ao defini-las, a BNCC reconhece que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e também voltada para a preservação da natureza” (ROCHA, 2019, p. 37). O texto é enfático ao afirmar que, para além das competências esperadas e da

aplicação de seus conteúdos, podem ser incorporados, ao currículo da educação básica, “temas regionais e contemporâneos que afetam a vida das pessoas” (FILHA, 2020, p.151).

Segundo a Resolução, os temas relacionados abaixo podem ser trabalhados de forma transversal e integradora:

[...] Direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/1999), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), *educação em Direitos Humanos* (Decreto nº 7.037/2009), bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (BRASIL, 2017, s/p – ênfase acrescida).

Ao elencar as dez competências gerais da Educação Básica, o termo “Direitos Humanos” aparece abordado na Resolução, de modo explícito, em duas delas, a sétima e a nona, e implicitamente em mais duas, a primeira e a décima. Como se pode observar no texto:

[...] 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta [...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos Direitos Humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, s/p).

Nas competências em que os Direitos Humanos aparecem mencionados explicitamente, evidencia-se que a BNCC entende a defesa e a promoção dos Direitos Humanos como essenciais para que se possa fundamentar a construção de uma sociedade democrática, perpassada pelo respeito ao outro como base para relações sociais sadias, conforme lê-se no eixo da competência nove. Assim, as competências elencadas na BNCC e referenciadas nesta dissertação associam os Direitos Humanos “à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, democrática e solidária a fim de serem evitados preconceitos e conflitos resultantes da falta de empatia, diálogo e

cooperação com o diferente” (ROCHA, 2019, p. 38).

Também merece um destaque o item “d”, artigo 14 da Resolução, que aponta às competências específicas da linguagem no Ensino Fundamental. Nesse trecho, os Direitos Humanos são arrolados para a resolução de questões do mundo contemporâneo, explicitando que podem ser utilizadas “diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global [...]” (BRASIL, 2017, s/p.). Observa-se que o uso e domínio da linguagem de modo crítico se constitui elemento importante para uma efetiva promoção dos Direitos Fundamentais do homem. Intenção próxima daquela mencionada nas competências das Ciências Humanas, que incluem: “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de maneira que se exercite o respeito à diferença, em uma sociedade plural, além de promover os Direitos Humanos” (BRASIL, 2017, s/p.).

A Resolução afirma, ainda, nas explicações teóricas sobre a Área das Ciências Humanas, que esta área do conhecimento deve

[...] estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os Direitos Humanos; o respeito ao meio ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (FILHA, 2020, p.153).

Os Direitos Humanos também aparecem como competência específica do Ensino Religioso. Para BNCC, o Ensino Religioso deve “debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo que se assegure assim os *Direitos Humanos* no constante exercício da cidadania e da cultura de paz” (BRASIL, 2017, grifo nosso). Ou seja, após essa breve análise do texto, é possível perceber que, embora a presença do termo Direitos Humanos seja bastante tímida na Resolução, isso não pode ser considerado um fator diminutivo do valor do documento. Ele fornece elementos implícito suficientes para trabalhar os Direitos Humanos.

A compreensão que deve prevalecer é que a BNCC aborda os Direitos Humanos, “relacionando-os às competências exigidas para resolver as demandas da vida cotidiana, do trabalho, e do pleno exercício da cidadania. [...] Os Direitos Humanos são princípios para a convivência harmoniosa em sociedade, desse modo, tem que permear toda a Educação Básica” (ROCHA, 2019, p. 46).

Como se caracteriza como um documento orientador, a BNCC não pode “obrigar” a nada, mas pode lançar propostas de reflexão e atuação. E isso é realizado na Resolução, ainda que de forma sintética e mecanizada. Mas o documento provoca, especialmente os docentes, para, no âmbito da Educação em Direitos Humanos, moverem-se em quatro direcionamentos principais, os quais seriam: saber e conhecer os direitos e assim melhor fundamentar seus posicionamentos; desenvolver autoestima positiva, reconhecendo-se como sujeito criador, ser social, histórico e comunicativo; promover a capacidade argumentativa, como ser social numa coletividade; comunicar-se e exigir seus direitos para a vivência da cidadania ativa e participativa (FILHA, 2020).

Ainda, no âmbito das Resoluções emitidas pelo CNE, é importante também mencionar que, na Resolução nº 02/2019, os Direitos Humanos continuam a aparecer de modo tímido. Na verdade, o termo aparece somente três vezes. A primeira menção ocorre no capítulo III, artigo 8º, que se refere à organização curricular dos cursos superiores. O artigo dispõe sobre os fundamentos pedagógicos que devem estar presentes nos cursos de formação inicial para docentes da Educação Básica. Entre os fundamentos elencados, o inciso VIII do artigo destaca o:

[...] compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os Direitos Humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019, s/p).

As outras menções aos Direitos Humanos já se encontram em um anexo do documento que se refere às competências gerais dos docentes da Educação Básica. As competências, sete e nove, assim estão prescritas:

[...] 7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos Direitos Humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2019, s/p).

Ainda que de modo bastante sucinto a Resolução considera os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos eixos fundamentais da formação docente e que precisam ser aplicados com assiduidade pelos professores. Uma formação em Direitos Humanos abrangente, significativa e em consonância com as Diretrizes procura unir conhecimentos teóricos e práticos para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária possível.

Percebe-se, assim, que o Estado e a sociedade civil organizada precisam agir com afinco para sejam estabelecidos avanços significativos no âmbito da Educação em Direitos Humanos no país. Passos curtos são dados com o passar dos anos. Também cabe destacar uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação com o Ministério da Justiça e Cidadania que, em 2016, firmaram o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos. “Até o fim de 2018 mais de 300 Instituições de Ensino Superior (IES) haviam aderido ao Pacto cujo objetivo é incentivar ações voltadas à proteção e promoção dos Direitos Humanos, de respeito às diferenças e de enfrentamento aos preconceitos, à discriminação e à violência” (ADAMS; PFEIFER, 2019, p. 265).

E, assim, caminha a sociedade brasileira, em meio a significativos avanços, porém ainda demarcada pelos grandes retrocessos que ocorrem em âmbito normativo, mas também cultural. Por isso, é cada vez mais urgente e necessário que se insurjam vozes em prol da Educação em Direitos Humanos, especialmente no âmbito da educação superior, nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, e que seja uma temática cada vez mais trabalhada no campo da pesquisa e da extensão. A Educação em Direitos Humanos precisa ser concebida “como uma abordagem educacional, não como uma disciplina nova a ser inserida nos currículos nos diferentes níveis. Precisa estar presente na vida da escola como um todo, cuidando dos Direitos Humanos dos envolvidos e das relações humanas [...]” (ADAMS; PFEIFER, 2019, p. 266).

Uma vez que se fez, então, este recorrido histórico pela construção da noção de Direitos Humanos e suas implicações sociais e políticas, cabe destacar, no próximo capítulo, as relações que o ensino de Biologia pode estabelecer com os mesmos.

CAPÍTULO III



(Larissa Vieira, 2022)

*“E esse país vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado
Mas mesmo assim ainda guarda o direito
De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito (pode acreditar).”
(Elza Soares)*

3 ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Ao longo deste capítulo, pretende-se relacionar os Direitos Humanos ao Ensino das Ciências Biológicas. Em um primeiro momento, realizou-se um resgate histórico da prática de ensino das Ciências Biológicas e da formação dos educadores nesta disciplina para, então, tratar-se das relações entre esta disciplina e os Direitos Humanos propriamente, articulando-a com temáticas como as do Racismo, do Bullying e de Gênero.

3.1 PANORAMA HISTÓRICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A Biologia, enquanto ciência que estuda a vida, analisa as transformações que ocorrem nos seres vivos, suas relações entre si e entre eles e o meio ambiente ao longo dos tempos. “Etimologicamente, Biologia deriva do grego *bios*, que significa vida, e de *logos*, estudo, portanto concebemos como a ciência que estuda a vida e todas as suas manifestações” (GONZAGA; SILVA, 2016, p. 3). No entanto, é preciso distinguir as Ciências Biológicas enquanto saber científico e a Biologia ensinada no âmbito escolar. O século XX presencia uma explosão do movimento escolar que obriga, por consequência, a adoção de disciplinas para compor o processo de aprendizado escolar.

A partir da segunda metade do século XX, foi possível observar avanços consideráveis em diversos aspectos na economia e sociedade e como esses aspectos assumem relevância na questão educacional. Assim, a partir da segunda metade do século passado, “as propostas educativas do ensino de ciências procuraram possibilitar aos estudantes o acesso às verdades científicas e o desenvolvimento de uma maneira científica de pensar e agir” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2012, p. 228). Já a instituição de ensino deve ser responsável por “atualizar os conteúdos para o ensino de ciências, e elaborar subsídios didáticos e oferecer cursos de capacitação” (idem).

Assim, nos anos 1950, a fim de dar cumprimento ao pedido pelo Decreto do Ensino Secundário, já mencionado anteriormente, é vinculada ao currículo da Educação Básica a disciplina de História Natural, posteriormente chamada também de Ci-

ências Naturais. Nesse período serão constantes as mudanças de nomenclatura curricular. Tratava-se, na verdade, de um ensino que tinha como objetivos essenciais “levar os estudantes à aquisição de conhecimento científicos atualizados e representativos do desenvolvimento científico e tecnológico [...]” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2012, p. 229).

Grandes reformas educacionais ocorreram em outras partes do mundo, mas foi especialmente a dos Estados Unidos que mais interferiu em nosso contexto. A busca por uma reforma motivou a criação do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBEEC), que tinha por objetivo desenvolver e divulgar o ensino de Ciências no país de maneira mais eficaz, dedicando-se “à elaboração de materiais didáticos e experimentais para docentes e cidadãos interessados em assuntos científicos” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2012, p. 228). Um outro marco também considerado importante, na história educacional do país, foi a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que teve sua primeira versão aprovada em 1961, por meio da Lei nº 4.024, a qual determinava que as “aulas de Ciências passaram a ser ministradas obrigatoriamente nas duas últimas séries do antigo ginásio (atuais 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) e aumentada substancialmente a quantidade de horas no ensino Colegial (atual Ensino Médio)” (BATISTA; MORAES, 2019, p. 1).

Era necessário também, juntamente com a Lei, que fosse modificada a concepção que se tinha quanto ao processo de ensino-aprendizagem. “Nesse período, o ensino ainda era marcado pela perspectiva tradicionalista, na qual um grande volume de conteúdo era transmitido em aulas expositivas; o conhecimento científico era tomado com verdade absoluta [...]” (BATISTA; MORAES, 2019, p. 1). Ponto marcante nesse período foi a chegada ao Brasil das chamadas teorias cognitivistas que “consideravam o conhecimento como sendo um produto da interação do homem com seu mundo e enfatizavam os processos mentais dos estudantes durante a aprendizagem” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2012, p. 228). Contudo, somente a partir dos anos 1980 que essas teorias passaram a influenciar, de modo significativo, o ensino de Ciências.

Em 1964, com a instauração da ditadura militar, iniciou-se a implantação de um modelo econômico (que logo depois se tornará inviável) baseado especialmente na produção industrial e na realização de grandes obras públicas. As consequências desse modelo, no âmbito educacional, são percebidas quando se passa a pensar em

um ensino cujo objetivo “era formar técnicos e trabalhadores, importantes peças para o desenvolvimento do país, tendo o ensino de Ciências papel profissionalizante e descharacterizado” (BATISTA; MORAES, 2019, p.1). Os militares assumiram o poder e realizaram acordos internacionais, visando a melhoria da qualidade do ensino no país.

Entre as entidades que merecem destaque, encontra-se a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID), este órgão “preconizava que o governo brasileiro atuasse sobre escolas, conteúdos e métodos de ensino, no sentido de oferecer aos estudantes uma formação científica mais eficaz, tendo em vista o desenvolvimento do país segundo os interesses do governo estadunidense” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2012, p. 228). Nesse contexto, o ensino da Biologia sofrerá grande influência desses processos.

Com o objetivo de desenvolver o país a todo custo, os militares investiram maciçamente em festas religiosas. Nesse sentido, o “ensino de Ciências era considerado um importante componente na preparação de trabalhadores qualificados” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2012, p. 229). Essa concepção norteará a elaboração da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692) aprovada em 1971. Essas diretrizes provocam mudanças profundas no ensino de Ciências. Pela nova lei, as Ciências passaram a ser disciplina obrigatória durante todo o Ensino Fundamental. Porém,

[...] ao mesmo tempo que o texto legal valoriza as disciplinas científicas, na prática elas eram profundamente prejudicadas pelo atravancamento do currículo por disciplinas que pretendiam ligar o aluno ao mundo do trabalho (como Zootecnia, Agricultura, Técnica de Laboratório) sem que os alunos tivessem base para aproveitá-las. (BATISTA; MORAES, 2019, p. 1).

A legislação deixava transparecer as alterações na concepção da própria ciência enquanto tal. Eclodem, no mesmo período, as teorias comportamentalistas de ensino-aprendizagem. Ao logo da década de 1970, o ensino das ciências foi fortemente influenciado por uma concepção empirista “na qual as teorias são originadas através da experimentação, de observações seguras e da objetividade e neutralidade dos cientistas” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2012, p. 230). Ao inserir as Ciências no chamado “método científico”, a intenção dos gestores em educação era promover o ensino da disciplina sob a ótica da descoberta, da prática.

Essa tendência tinha como objetivo a democratização do conhecimento científico; “nela, o aluno tentava imitar o trabalho do cientista, levantando hipóteses, seguindo uma metodologia rígida, devendo obter e discutir resultados e chegando a uma

conclusão” (BATISTA; MORAES, 2019, p. 2). No entanto, a aplicação dessa metodologia, na prática, não foi tão simples, esbarrando principalmente nas dificuldades de formação e treinamento de docentes “principalmente no sentido de levá-los a implementar determinadas propostas educativas, mesmo considerando a elaboração de subsídios importantes como a didática de ciências através de módulos instrucionais” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2012, p. 230).

O processo de redemocratização do país, em fins da década de 1980, foi efetivado por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, nela se verifica “a predominância da tendência descritiva, aparecendo raramente uma análise diversificada para a construção de sistemas abrangentes, fator essencial para a compreensão do mundo científico” (GONZAGA; SILVA, 2016, p. 5). Como já visto anteriormente, a Constituição de 1988 concede espaços para que sejam realizadas normatizações compatíveis com o novo cenário educacional brasileiro. Como já observado nos capítulos anteriores, a atualização mais recente do sistema educacional no país ocorreu em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e, no ano seguinte, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Ambos os documentos instruíam que “a escola tinha papel de formar alunos capazes de exercer plenamente seus direitos e deveres na atual sociedade; que os conteúdos devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar [...]” (BATISTA; MORAES, 2019, p. 2).

Várias outras legislações foram surgindo visando complementar lacunas deixadas pela LDB de 1996. Destaque deve ser dado aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais, publicados em 1997. Esse documento, conforme se observa abaixo, prioriza o ensino de Ciências atrelado ao conhecimento científico, mas relacionando-o com a realidade na qual o estudante está inserido.

[...] Numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia a dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico. Mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia. (LEITE *et al.*, 2017, p. 401).

Outras legislações foram recentemente aprovadas, sendo que as mais importantes a serem destacadas são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, aprovadas em 2013, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. A BNCC tem sua importância, pois apresenta elementos que justificam a necessidade da abordagem dos Direitos Humanos no ensino de Ciências. O documento destaca que, para desenvolver o que se chama de “letramento científico”, faz-se necessário que a área de Ciências esteja articulada com outras áreas do saber. Compreende-se, assim, que é possível “articular questões relacionadas aos Direitos Humanos nas aulas de ciências, a fim de contribuir para que os(as) estudantes construam conhecimentos fundamentais para se ter uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BONFIM; GUIMARÃES, 2020, p. 963). Nas palavras do próprio documento, o letramento científico não envolve somente o aprendizado da ciência, mas especialmente “o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 228).

No avançar do século XXI, esses documentos demonstram a preocupação com um ensino cada vez mais contextualizado, capaz de acompanhar o intenso processo de evolução tecnológica ocorrido nas últimas duas décadas, que se reflete na dinâmica da sociedade e também na educação. É preciso que o ensino, especialmente o da Biologia, se volte para a relação ciência e tecnologia e para as novas tendências que orientam o ato de ensinar. No entanto, o que se observa, nos últimos anos, é que “o ensino de Biologia tem sido permeado de lacunas, sendo fragilizado principalmente no tocante à pesquisa, com um número ainda reduzido de estudos voltados para essa área científica” (GONZAGA; SILVA, 2016, p. 5).

Não se pode negar que esse modelo de formação também é reflexo de um projeto de licenciatura emergente no Brasil nos anos 1930, pensado para as Faculdades de Filosofia, organizado no famoso formato de “3+1”, onde “as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos” (DINIZ, 2006, p. 54), tendo como objetivo a demanda da escola secundária. A reformulação nos anos 1970, conhecida por reforma das licenciaturas, culminou na Proposta de Valnir Chagas nos anos 1980, na chamada licenciatura de 1º grau curta, no qual se formava um professor para atuar nas cinco áreas previstas na Indicação nº 23/73 (comunicação e expressão, educação artística, educação física, estudos sociais e ciências).

Nos anos seguintes, se tem muita discussão sobre as licenciaturas curtas em

seminários e encontros regionais. Os documentos produzidos, a partir desses encontros, sempre reafirmavam o fim das “licenciaturas curtas”, além de problematizar outros pontos importantes nos cursos de formação de docentes, como:

A necessidade de superar algumas dicotomias e desarticulações existentes nesses cursos. Destaca-se o complexo problema da dicotomia teoria e prática, refletindo na separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola. (DINIZ, 2006, p.57).

Questões essas que até agora ainda são grandes desafios dentro das licenciaturas, a começar pela fragmentação/separação das disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, que causam esse distanciamento das questões sociais para dentro dos conteúdos disciplinares. Destaca-se, também, neste aspecto o retrocesso do BNC Formação voltada a orientar os docentes para o pragmatismo e o tecnicismo, ao invés de promover o pensamento crítico.

Os cursos de licenciaturas têm a importante missão de formar professores que estejam conscientes da importância da EDH, para proporcionar essa consciência aos seus estudantes. Os docentes têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem das futuras gerações e, portanto, devem ser capazes de promover valores importantes, como a tolerância, a igualdade e o respeito pelos direitos fundamentais. Ao reconhecer a importância dos Direitos Humanos, os professores podem ajudar a criar uma cultura de respeito pelas diferenças e de combate ao preconceito e à discriminação. Eles precisam ser capazes de identificar situações em que os Direitos Humanos estão sendo violados e ajudar os estudantes a entender a importância de defender esses direitos (DINIZ, 2006).

Além disso, os docentes que são educados em uma consciência dos Direitos Humanos podem ajudar a criar um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. Eles podem garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, independentemente de sua raça, gênero, orientação sexual ou deficiência.

É importante que os cursos de licenciaturas subsidiem os futuros professores com ferramentas necessárias para desenvolver a educação em Direitos Humanos de forma eficaz. Eles precisam entender o conteúdo e as nuances dos Direitos Humanos para poder ensiná-los de forma clara e acessível (GONZAGA; SILVA, 2016).

Por isso, a importância dessa formação diversificada e abrangente, a partir dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, também pode preparar o docente

para a utilização de diversos recursos, como materiais didáticos, atividades e debates, para ensinar sobre o assunto e tornar a aprendizagem mais interessante e dinâmica. É fundamental que sejam formados professores conscientes da importância dos Direitos Humanos e que estes consigam promover essa formação com seus estudantes de forma prática e eficaz. Dessa forma, será possível criar uma cultura de respeito pelos Direitos Humanos e promover a igualdade e a justiça social em nossas sociedades (GONZAGA; SILVA, 2016).

Embora seja necessário reconhecer que houve melhoras significativas no ensino de Biologia, nas séries do Ensino Médio, é de suma importância a promoção de um ensino das Ciências e da Biologia em que os Direitos Humanos sejam tidos como fundamentais.

Na verdade, conforme afirma Marrul (2018), ao estudar a vida e suas formas, é importante que o respeito à dignidade humana esteja presente em todos os aspectos do aprendizado. O ensino de Biologia deve estar baseado nos princípios dos Direitos Humanos, que incluem a igualdade, a liberdade e a justiça para todas as pessoas. É essencial que os estudantes aprendam a respeitar a diversidade humana, seja ela cultural, étnica, de gênero ou de orientação sexual.

Além disso, as Ciências Biológicas devem ser ensinadas de forma ética, respeitando as leis e os valores morais e sociais. É importante que os estudantes compreendam que a experimentação científica deve ser realizada de maneira responsável e com respeito aos seres vivos.

A EDH também deve ser considerada na promoção da saúde e no acesso a tratamentos médicos. O ensino de Biologia deve abordar questões relacionadas ao sistema de saúde e às políticas públicas que promovam o bem-estar humano. O respeito à dignidade humana deve estar presente em todos os aspectos do aprendizado, para que a Biologia seja vista como uma ciência que contribui para o desenvolvimento humano e social.

Pode-se pensar, assim, que o trabalho com os Direitos Humanos é resultado das modificações e reformas que ocorreram, ao longo dos anos, no curso de formação de docentes em Ciências Biológicas. Nesse sentido, não se trata somente de uma alteração curricular, mas é preciso rever também as práticas de ensino, visto que, em muitos casos, ainda se observam práticas desmotivadoras tanto para o aluno quanto para o professor, não somente nas disciplinas de Ciências e Biologia como também nas demais. Essa desmotivação pode ser explicada por vários fatores que envolvem

especialmente a desvalorização do professor, como, por exemplo, “carga excessiva de atribuições, escassez de recursos didáticos, desinteresse dos alunos e dos gestores que engessam atividades mais reflexivas ou práticas” (BATISTA; MORAES, 2019, p. 2).

O que esta pesquisa vem constantemente insistindo é na urgente necessidade de um ensino de Ciências e de Biologia mais contextualizado, por meio da formação cidadã dos indivíduos. É preciso trabalhar para tornar o ensino de Biologia capaz de “proporcionar aos alunos uma participação ativa na sociedade, propiciando estímulos, relacionando os conteúdos biológicos com as experiências de vida dos discentes” (GONZAGA; SILVA, 2016, p. 6).

Tendo em mente a ideia freiriana de que todo ato educativo é ao mesmo tempo político, é preciso reconhecer a Biologia como um fazer humano e, portanto, histórico, fruto de uma conjuntura de diversos fatores, que visam uma aprendizagem significativa do mundo, a fim de que contribua para a efetivação de um ensino inovador que seja capaz de inserir o ser humano na centralidade do aprendizado. Por isso, a próxima seção irá abordar como a temática dos Direitos Humanos pode ser inserida no ensino da Biologia. Trata-se de uma noção de ensino “mecanicista e acrítico, excessivamente conteudista, relegando muitas vezes a educação cidadã ao ambiente privado, distantes dos docentes de ciência. [...] Têm-se assim uma educação científica precária para uma noção de cidadania que vai além da perspectiva do capital” (MARRUL, 2018, p. 4).

Nessa perspectiva, afirma-se que a ideia de cidadania precisa estar alinhada aos Direitos Humanos e não à preservação do capital.

3.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A SUA EFETIVAÇÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA

Esta pesquisa defende que o ensino da Biologia, permeado pelos princípios que regem os Direitos Humanos, é fundamental para a edificação da cidadania, sendo necessário superar o modo de ensino que privilegia uma forma conceitualista e pronta, engessada nos livros didáticos, tornando-se sem significado e irrelevante para a maioria dos estudantes.

De acordo com Cabral (2021), um ensino conceitualista pode ser negativo,

porque enfatiza a memorização de conceitos e fórmulas em detrimento da compreensão e aplicação prática do conhecimento. Os estudantes podem se tornar meros reprodutores de informações sem saber como utilizá-las em situações reais. Além disso, um foco excessivo em conceitos abstratos pode impedir o desenvolvimento de habilidades, como a criatividade e a resolução de problemas complexos. Os estudantes podem se sentir desmotivados e desinteressados em assuntos que parecem irrelevantes para suas vidas. Um ensino mais dinâmico e prático, que valorize o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades, pode ser mais positivo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

É preciso superar a ideia de que a abordagem sobre Direitos Humanos deve estar restrita aos cursos da área de ciências humanas. Também a área de ciências da natureza pode contemplar essa discussão com suas temáticas específicas voltadas aos Direitos Humanos. Parte-se do princípio que “o conhecimento de Biologia é essencial para o exercício pleno da cidadania e o que o cidadão pleno é aquele que além de possuir direitos e deveres também os exerce” (HOFFMANN, 2018, p. 32).

Dito de outro modo, acredita-se que “uma educação em Ciências em Biologia que não vá ao encontro dos Direitos Humanos é uma educação vazia e que pouco contribui para a humanidade” (OLIVIERA; QUEIROZ, 2013, p. 20). Desse modo, o ensino da Biologia se torna essencial no âmbito da formação para a cidadania, pois, quando este conteúdo não está devidamente fundamentado sob uma adequada metodologia, abre-se margem para “a reprodução de tabus e superstições, contribuindo assim para a ignorância que gera inúmeros problemas sociais” (MARRUL, 2018, p. 2).

O ensino da Biologia (Ensino Médio) e de Ciências (Ensino Fundamental, pois o profissional licenciado em Ciências Biológicas também é apto para ministrar essa disciplina) ainda hoje assume uma tendência a privilegiar o estudo de conceitos, linguagem e metodologias, tornando a aprendizagem pouco eficiente para a interpretação e intervenção da realidade. Nesse sentido, o ensino dessas disciplinas deve ter por foco “a formação de alunos críticos, conscientes e embasados para melhor compreender o comportamento da sociedade atual” (LEITE *et al.*, 2017, p.10).

Destarte, entende-se que o ensino de Ciências e Biologia é imprescindível para a formação cidadã, ou seja, ele é necessário que todos os envolvidos com a educação entendam que a educação para a cidadania não pode ser colocada mais como um simples dilema, mas como um imperativo social.

Para Marrul (2018):

[...] A educação é reconhecida, pela maior parte dos autores que tratam da cidadania, como um direito essencial enquanto propiciador das condições necessárias à inclusão no espaço público, ou seja, no campo da participação política. O direito ao acesso à educação para todos os cidadãos traduz a afirmação de um bem comum à comunidade política e ao compartilhamento, por parte de seus membros, do conhecimento como um valor. Porém, a inexistência da possibilidade de realização do direito à educação, ou a insuficiência de condições para o seu exercício, implica também que a igualdade de direitos e deveres de cidadania está anulada ou prejudicada. (MARRUL, 2018, p. 3-4).

Percebe-se que o termo cidadania está amplamente difundido nos principais documentos que regem a temática educacional. Porém, na verdade, essa relação escola/cidadania deve ser analisada com cuidado. Para muitos críticos no assunto, a política educacional aborda essa questão de um modo muito genérico, não tornando claro, por exemplo, qual o entendimento de cidadania defendido por essas políticas. Na cultura sociopolítica brasileira, por exemplo, o conceito de cidadania é imbuído de um caráter muito mais político do que social. Por muito tempo, cidadania foi entendida como sinônimo de direito de votar e ser votado, “tem sido, portanto, uma cidadania outorgada, concedida e, desse modo, podendo ser retirada por quem outorgou ou concedeu” (MARRUL, 2018, p.6).

Obviamente trata-se de uma visão extremamente reducionista de um termo carregado de sentidos tão essenciais à vida em sociedade. Mas, ao perpetuar essa compreensão jurídica e institucional do termo, a escola no Brasil acabou por reproduzir um ensino para a democracia, essencialmente vinculado a um ensino mecanicista, e acrítico, centrado na reprodução do conteúdo, de modo que

[...] faz-se presente nas escolas, ainda hoje, uma visão da ciência cujos pressupostos nortearam a ciência a partir do século XVII. O mundo dos seres vivos e não vivos são reconhecidos a partir de uma perspectiva estrutural, por meio do método analítico, o que acaba gerando uma visão fragmentada do mundo; os seres e os fenômenos são estudados a partir da decomposição de suas partes e de seus elementos, como se cada parte funcionasse isoladamente. Os currículos de nossas escolas estão sobremaneira alicerçados nessa visão fragmentada, e isso se torna ainda mais visível quando analisamos as disciplinas da educação científica. (MARRUL, 2018 p. 6).

Portanto, é de fundamental importância que toda comunidade escolar se empenhe por trazer, no conteúdo disciplinar, assuntos presentes no cotidiano dos estudantes e que, ao mesmo tempo, promovam o conceito de cidadania defendido nesta pesquisa, uma cidadania que inclua e considere as reivindicações, necessidades e direitos de todos, dissociando-se de uma perspectiva político-mercadológica. Assim,

a escola, enquanto lugar propício de prática de cidadania, não perde seu aspecto político e econômico, “nem tampouco se desfaz de suas responsabilidades voltadas ao mercado de trabalho, mas, também não pode se tornar operária de um sistema totalmente econômico” (HOFFMANN, 2018, p. 22).

A inserção da temática da cidadania e dos Direitos Humanos, nas disciplinas de Ciências e Biologia, configura-se como valiosa à Educação científica, concedendo mais qualidade ao processo. Qualidade aqui refere-se a “um conceito implícito aos processos formativos e ao ensino, implica educação geral unilateral, voltada para a cidadania, para a formação de valores, para a valorização da vida humana em todas as suas dimensões” (HOFFMANN, 2018, p. 22). É possível perceber que essa relação entre ensino de Ciências Biológicas e Direitos Humanos acaba por ampliar a necessidade de convivência, de diálogo e tolerância com o diferente. Tais atitudes propiciam um questionamento acerca “das diversas culturas que foram postas à margem ao longo de processos históricos, de forma que a aula de Ciências seria também um espaço de empoderamento de culturas e da explicitação de conflitos interculturais” (QUEIROZ, 2018, p. 265).

Acredita-se que o professor que se envolve com a Educação em Direitos Humanos deve buscar educação em Ciências, relacionando os “elementos dessa educação intercultural crítica, ou seja, que promova relações entre sujeitos individuais e coletivos, estimule diálogos entre saberes, que favoreça dinâmicas participativas, e que reconheça movimentos sociais se afirmando [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 38). Estaria, assim, constituído um cenário capaz de estimular os estudantes a refletirem e debaterem sobre a legitimação de suas identidades, evidenciando o caráter político, no sentido estrito e positivo que a Educação em Direitos Humanos traz em si.

Essa perspectiva de Educação em Direitos Humanos, que apresenta uma reflexão em um viés intercultural nas aulas de Ciência e Biologia especialmente, se apresenta como uma “luta contra a perspectiva tecnocrática do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2013, p. 38). Nesse sentido, se busca “repensar a atividade docente acreditando que os professores devem se tornar intelectuais transformadores, pois com isso será possível formar estudantes que sejam cidadãos ativos e críticos” (idem, p. 39).

Assim, também se observa que, sob a ótica dos docentes que participaram de um estudo, estes concordam em uma formação que englobe a perspectiva dos Direitos Humanos, inserindo-a desde a formação inicial para a docência em Ciências Biológicas, o que “favorece a reflexão dos licenciados sobre seu papel como agentes

socioculturais e políticos” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2018, p. 356). Por isso, é necessária uma mudança na concepção atitudinal dos docentes, os quais devem desenvolver ações educativas que oportunizem a ampliação de conhecimentos dos educandos (LEITE *et al.*, 2017).

Deve-se, nessa direção, nutrir um entendimento de que o professor é “um formador de opinião”, ou melhor, é mais do que isso, ele é “um agente transformador da sociedade. De modo que não se pode esquecer da máxima freireana: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1979 citado por OLIVEIRA, 2013, p. 38). De fato, muitos são os docentes que observam que a qualificação da sua ação implica diretamente na melhoria do aprendizado. “Uma palavra de afeto ou de compreensão levava os alunos à realização de tarefas que não haviam sido cumpridas, ou a melhorar o seu interesse pelos conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala de aula” (QUEIROZ, 2018, p. 264).

Nessa perspectiva, destaca-se que há um problema recorrente na formação dos docentes, ou melhor, na falta de formação necessária para que o professor possa trabalhar com determinados temas. Sendo assim, percebe-se que é imprescindível, na formação de docentes, “desenvolver processos que permitam articular diferentes dimensões - fundamentais para a Educação em Direitos Humanos, assim como usar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-nos em Direitos Humanos” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 235).

A formação para docentes de Ciências Biológicas deve focar em uma sensibilização para os problemas que cercam a dignidade humana, ou melhor, para os problemas que a degradam. Essa atitude somente será alcançada se houver, durante o período de formação dos docentes, o “desenvolvimento de um trabalho pedagógico que propicie vivências significativas no espaço de sala de aula” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 235). Porém, infelizmente, o que se constata é que a maior parte dos docentes não está preparado metodologicamente “para lidar com aspectos referentes a ela, ou seja, não há uma formação adequada que norteia o verdadeiro significado e o direito do cidadão de exercer sua cidadania plena” (HOFFMANN, 2018, p. 20).

O resultado é que muitos docentes concluem o curso de graduação apresentando grande deficiência no que diz respeito ao conhecimento sobre as temáticas relacionadas aos DH. Também é importante frisar que a temática dos Direitos Humanos

não necessariamente precisa ser compreendida sob um aspecto estritamente disciplinar, teórico. Daí a importância da sensibilidade do professor: é preciso também que ele estimule a sua percepção da realidade. Essa percepção pode ser aguçada por novos olhares, por um ouvir mais atento. De modo que, ao entrar na sala de aula, o professor procure “perceber na fala dos estudantes e em suas próprias falas alguns preconceitos, julgamentos, visões estereotipadas e tente buscar reflexões-ações-reflexões que guiem uma transformação” (OLIVEIRA, 2013, p. 40). Nesse sentido, dotados de uma nova percepção, os docentes terão um leque maior de possibilidades para identificar temáticas que podem ser trabalhadas para se buscar o entendimento sobre Direitos Humanos.

Atender a essas práticas associativas significa corresponder positivamente ao que é pedido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, promulgada em 2015. Nessas Diretrizes, foi reafirmado um compromisso dos docentes da Educação Básica e Superior com a Educação em Direitos Humanos, “considerando-a como 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” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017, p. 232). As Diretrizes elencam temáticas que podem ser desenvolvidas ao destacar, em seu artigo 5º, inciso V, o valor dado “[...] à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2018, p. 356).

Atendendo às Diretrizes, existem muitas temáticas que podem ser trabalhadas em sala de aula, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no ensino de Ciências, como também nas séries do Ensino Médio, sob a disciplina de Biologia, entre elas, pode-se destacar: “Relações étnico-raciais; Educação Ambiental; Sexo, sexualidade e gênero e Bullying” (BONFIM; GUIMARÃES, 2020, p. 964). Percebe-se assim que é possível articular os conteúdos de Ciências e Biologia com as temáticas elencadas. Entende-se também que todas essas quatro temáticas possuem uma intrínseca relação com os Direitos Humanos, à medida que propiciam ao professor e aos estudantes uma percepção mais sensível de si e do outro em sua condição humana.

Mas isso não quer dizer que essas temáticas precisem ser trabalhadas de qualquer forma, sem metodologia. Este trabalho se alinha com abordagens teóricas

que defendem um modelo de formação que compreende o docente de Biologia e Ciências como um “Agente Sociocultural e Político (ASCP)”. Trata-se de um modelo permeado por dois elementos. O primeiro elemento é da “cultura e empoderamento”, esse elemento fornece uma formação na qual o professor deve ser capaz de reconhecer “as assimetrias de poder que permeiam a sociedade, estabelecendo um julgamento sobre as lógicas de normalização das violações de Direitos Humanos e propo-nha estratégias de ensino que permitam dar voz aos grupos e sujeitos subalternizados” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017, p. 232).

O segundo elemento que fundamenta esse modelo é a “Formação de Sujeitos de Direito”, que implica em “desenvolver a percepção de que o direito, quando assegurado pelo Estado, foi ou ainda é fruto de muita luta daqueles que tiveram ou têm na atualidade sua humanidade violada” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2018, p. 357). A concepção de “sujeitos de direitos” implica em quatro movimentos: “i) Saber/conhecer os direitos; ii) desenvolver uma autoestima positiva; iii) desenvolver uma capacidade argumentativa; iv) promover uma cidadania ativa e participante” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017, p. 233).

O terceiro elemento que fundamenta o modelo ASCP é a “construção da democracia e do diálogo”. Desse modo, pensar no fortalecimento da democracia implica em pensar a Educação em Direitos Humanos como um “exercício da capacidade de indignação articulado ao direito à esperança e admiração da/pela vida, a partir do princípio de equidade que nasce da articulação dos princípios de igualdade e diferença” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2018, p. 357). E o quarto elemento, ao que será dedicado uma explanação maior, é a “transformação dos conteúdos das disciplinas em conteúdos cordiais” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017, p. 233).

O raciocínio que se desdobra desse elemento é a ideia de que os docentes precisam “pedagogizar” os conteúdos, pois os estudiosos tendem a separar o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, em outras palavras, isso quer dizer que nem sempre o fato de conhecer, dominar determinado assunto, é suficiente para expor o conteúdo a outros de modo claro e eficaz. Para os especialistas utilizados como referencial nesta pesquisa, é preciso restaurar um “paradigma perdido”, isto é, “um conhecimento do professor que integra esses dois conhecimentos e que é referente ao processo de ensinar um conteúdo específico” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017, p. 233).

É necessário, portanto, entender que o conhecimento possui três categorias

que devem ser bem dissociadas: o “conhecimento da matéria, o conhecimento curricular do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017, p. 233). O entendimento dos estudiosos e comungado por esta pesquisa é que o professor precisa “dominar e transformar muito bem os conhecimentos de base da sua disciplina em conhecimentos pedagogizados a serem utilizados nas estratégias do professor na condução do processo de aprendizagem” (idem).

É importante ressaltar que, quando se fala em construir “conteúdos cordiais”, não se está fazendo uma defesa a uma prática de ensino passiva, pois, na verdade, esse termo e seu sentido são extraídos da filósofa espanhola Adela Cortina, em sua obra *Ética da Razão Cordial: Educar en la ciudadanía en el siglo XXI* (2007). Em sua obra, a autora afirma que “não é possível conhecer a justiça apenas pela racionalidade ‘pura’, mas por uma razão que não descarte aspectos afetivos, como, por exemplo, a estima – apreço, admiração, sentimento de carinho por alguém ou algo –, e a compaixão [...]” (CORTINA, 2007 citado por OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017, p. 234).

Assim, entende-se que, pelo princípio da ética da razão cordial, os educadores devem ampliar seus horizontes de diálogo, priorizando um entendimento e um sentimento “em comum”, isto é, partilhado, sensibilizado. Segundo a pensadora, um discurso sobre os Direitos Humanos que careça de empatia não terá bons resultados. Portanto, os docentes de Ciências e Biologia, enquanto Agentes Socioculturais e Políticos,

[...] trariam consigo elementos como a pedagogia do empoderamento, um apreço pela formação de sujeitos de direito, pela construção da democracia a partir do diálogo e da ênfase na memória de violações para que elas não voltem a ocorrer. Esses elementos contribuiriam para a elaboração de conteúdos pedagogizados, aos quais denominou-se de conteúdos cordiais – o produto de uma pedagogização dos conteúdos disciplinares a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos. (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017, p. 234).

Os docentes embasados nesse modelo também passam a planejar melhor as práticas de ensino. A maioria, na verdade, antes da adesão ao modelo, quando planejava, fazia um planejamento que consistia tão somente na elaboração de um roteiro. De fato, o planejamento engloba essa ação, mas não se restringe a ela. O planejamento “também passa pela antecipação mental de uma ação a ser realizada e uma ação de acordo com o previsto [...]. O ato de planejar possibilita aos professores formadores perceberem como os futuros professores constroem/elaboram estratégias, mesmo que de maneira teórica” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017, p. 235).

Um instrumento importante que precisa ser destacado como auxílio na formação de docentes como ASCP, tem sido o das “Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos”. Nessas oficinas os professores passam a entender o processo de ensino-aprendizagem a partir de quatro momentos: “ver, saber, celebrar e comprometer-se”. Assim, “o *ver* refere-se ao reconhecimento dos saberes prévios. O *saber* relaciona-se com o aprendizado do novo, o *celebrar* é a marca do lúdico, a emoção com o novo aprendizado [...], e o *comprometer-se* seria uma resposta à realidade vista anteriormente” (OLIVIERA; QUEIROZ, 2018, p. 357- ênfase acrescida)

Esses quatro momentos se articulam por meio de três dimensões básicas, a saber:

[...] 1) *sensibilização*: ajuda o grupo a entrar no tema e se aproximar das discussões; (2) *aprofundamento*: um momento mais denso no qual é apresentado um conteúdo de maior complexidade; (3) *compromisso*: momento no qual são apresentadas sugestões de compromissos efetivos e afetivos que possam ser assumidos individual ou coletivamente. (OLIVIERA; QUEIROZ, 2018, p. 358- ênfase acrescida pelo autor).

No entanto, os estudiosos advertem de que o modelo de docentes ASCP pode não colher os resultados necessários se não se forem concedidos a esses docentes “oportunidades, logo no período de formação inicial, de entrarem em contato com temas afeitos aos Direitos Humanos e de amadurecerem este debate” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 235). A Base Nacional Comum Curricular elencou alguns “objetos de conhecimento”, a fim de tornar possível a articulação entre os conteúdos das Ciências e da Biologia com as temáticas relativas aos Direitos Humanos.

Os objetos de conhecimento nominados pela BNCC são três: “Corpo humano e respeito à diversidade; Nutrição de organismos e hábitos alimentares e Ciclo hidrológico, consumo consciente e reciclagem”. Para cada um desses objetos, é possível realizar algumas articulações. Por exemplo, no objeto “Corpo humano e respeito à diversidade”, é possível se discutir temáticas voltadas às Relações étnico-raciais, abordando conceitos importantes, como discriminação, preconceito e racismo. Assim como, é possível também discutir questões sobre sexo, gênero e sexualidade, voltando-se especialmente para “o respeito às diferentes manifestações da sexualidade; às discriminações existentes no contexto brasileiro em relação ao gênero” (BONFIM; GUIMARÃES, 2020, p. 964). Ainda é possível inserir, nesse mesmo eixo, a discussão acerca da mulher, tais como a presença da mulher na ciência e no mercado de trabalho, violência em relação à mulher, etc. Nesse eixo ainda é possível ser inserida a

discussão acerca da temática *bullying*, tão em evidência na atualidade e que pode 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.” (idem, p. 965).

Já no objeto intitulado “Nutrição do organismo e hábitos alimentares”, é possível a articulação de questões importantes “relacionadas aos diferentes tipos de alimentos que são originários de diferentes culturas; entender como os hábitos alimentares são influenciados pela cultura a que pertencemos” (BONFIM; GUIMARÃES, 2020, p. 965). Também a discussão acerca da “gordofobia” se faz pertinente e cabível na temática. O terceiro objeto, “Ciclo hidrológico, consumo consciente e reciclagem”, é bastante propício para uma abordagem acerca da Educação ambiental. Podem ser então discutidas questões acerca do consumo de lixo, o seu descarte correto, lixo eletrônico, poluição das águas e como esta afeta a vida em sociedade, saneamento básico, entre outros temas.

É importante ressaltar que, para um professor que tenha domínio das metodologias de ensino, essas temáticas podem ser trabalhadas de forma articulada entre si, ou seja, “o professor poderá discutir as questões ambientais relacionadas à cultura indígena, por exemplo, ou a temática do *bullying* relacionada à questão da homofobia” (BONFIM; GUIMARÃES, 2020, p. 965). Visando sempre beneficiar o trabalho docente, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, aprovada em 2012, propõe “alguns eixos estruturantes que são importantes nas discussões voltadas para os Direitos Humanos e sua articulação com o ensino de Ciências Naturais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para uma formação humana” (idem), são eles:

[...] i) Sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças sociais, culturais e econômicas; ii) Reconhecer-se como cidadão (ã) de direitos e respeitar o direito do “outro”; iii) Planejar e desenvolver práticas inclusivas; iv) Valorizar a inter-relação entre seres humanos e ambientes naturais. (BONFIM; GUIMARÃES, 2020, p. 965).

Cada eixo impele atitudes que devem ser tomadas. O primeiro eixo, “sensibilizar-se no reconhecimento das diferenças sociais”, está atrelado à superação de um sendo necessário o reconhecimento das diferenças que precisam ser problematizadas em sala de aula. O segundo eixo, “reconhecer-se como cidadão (ã) de direitos e respeitar o direito do “outro”, impele a uma abordagem dos Direitos Humanos, mais especificamente dos direitos sociais, políticos, econômicos, culturais e civis. Esse eixo, bastante amplo, aborda a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para “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” (BONFIM; GUIMARÃES, 2020, p. 967).

O terceiro eixo, “planejar e desenvolver práticas inclusivas”, lança discussão acerca da necessidade de se conceber a escola como um ambiente promotor dos Direitos Humanos, o que só será possível 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” (BONFIM; GUIMARÃES, 2020, p. 967-968). O quarto eixo, “valorizar a inter-relação entre seres humanos e ambientes naturais e a importância de um ambiente saudável”, traz em si a preocupação com a “sustentabilidade socioambiental”.

Fundamentado nesse princípio, o professor deve elucidar, em sala de aula, “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” (BONFIM; GUIMARÃES, 2020, p. 968). Ou seja, pela breve exposição dos eixos mencionados, percebe-se que a intenção dos educadores, ao elencá-los, é promover a Educação em Direitos Humanos de modo transversal ao conteúdo disciplinar. Considerando também que esses eixos “não devem ser tratados de forma estanque, mas articulados uns com os outros. Portanto, estes eixos dialogam entre si no sentido de contribuírem para a formação humana e cidadã” (idem, p. 969).

Na próxima seção, algumas das articulações, indicadas anteriormente como proposta pedagógica, necessitam ser mais pormenorizadas, tendo em vista ser esse o objetivo central desta pesquisa. Devido ao espaço reduzido, de modo sintético, serão analisadas as temáticas que envolvem as Relações étnico-raciais, as questões que envolvem sexualidade e gênero, o *bullying* e a Educação ambiental. É importante esclarecer que voltar-se para a temática dos Direitos Humanos não faz do professor de Ciências e Biologia um especialista em Direito, mas o faz mais conhecedor dos direitos e o torna capaz de configurar a escola como um ambiente contrário à existência de tantas violações de direitos. Desse modo, a formação dos docentes que ensinam Ciências e Biologia, a partir da perspectiva da Educação em Direitos Humanos, possibilitou que a temática da dignidade da pessoa humana “fosse considerada em

um plano real e dialógico, bem como internalizada por aqueles que atuarão em espaços de educação formal [...] favorecendo a constituição de uma cultura de Direitos Humanos [...]” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 236).

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS FRENTE À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Procurro nesta etapa apontar para a necessidade de se incluir na formação dos futuros docentes de Ciências Biológicas, a experiência de lidar com a realidade, entendendo as assimetrias sociais e seus desdobramentos em relação à violação de direitos. Isso porque o ensino de ciências deve atender tanto às exigências da dinâmica científica quanto às da sociedade. É importante ainda ter conhecimento das barreiras estruturais e sociais que impedem a sociedade de usufruir dos Direitos Humanos, para que os mecanismos que reproduzem as desigualdades também sejam explicitados (SOUZA, 2019).

A abordagem da formação educacional mudou para enfatizar a sensibilidade em relação à condição humana. Por meio da Educação em Direitos Humanos, os docentes de Ciências e Biologia são capacitados a considerar temas, como a dignidade humana, de forma realista e dialogante, e a internalizá-los para aplicá-los tanto em contextos educacionais formais quanto informais. Isso favorece a criação de uma cultura de Direitos Humanos, promovendo coletivamente valores como solidariedade, respeito, diversidade e tolerância (SOUZA, 2019).

A presença dos DH, por meio da Educação em Direitos Humanos, na formação inicial de docentes, amplia o escopo da educação para além dos conteúdos científicos, possibilitando a construção de uma consciência coletiva de que todos são responsáveis pelo respeito à dignidade humana, de modo que a degradação de um indivíduo afeta a condição de todos os demais. Vamos agora analisar outra imagem e refletir sobre suas implicações (MUSEGANTE, 2019).

Para Oliveira e Queiróz (2017):

O tema Direitos Humanos na Educação em Ciências surge como uma feliz comunhão entre campos de trabalho, valores e projetos de realidades construídas no tecer dos encontros e desencontros em uma época na qual a consciência da necessidade de formar professores de Ciências torna-se mais latente. (OLIVEIRA; QUEIRÓZ, 2017, p.17).

Pensar em incluir, no ambiente de aprendizado para professores, tópicos que

surtem de circunstâncias causadoras de sofrimento para seres humanos é uma forma de promover uma análise mais aprofundada de conceitos e princípios relacionados aos Direitos Humanos.

De acordo com Oliveira e Queiroz (2015), a Educação em Direitos Humanos tem o papel de fornecer uma base ética que permita que o estudante compreenda os conteúdos de Ciências dentro de seu contexto social, econômico e cultural, capacitando-o a se posicionar como cidadão consciente. Além disso, os autores afirmam que a Educação em Direitos Humanos, juntamente com a Educação em Ciências, busca desenvolver valores de tolerância e diálogo, dando voz aos grupos subalternizados, resgatando memórias e desconstruindo uma visão naturalizada das violações de direitos.

Assim, é fundamental que os Direitos Humanos sejam discutidos na formação de professores de Ciências, de modo que estes profissionais compreendam a importância desse tema e sejam capazes de defendê-lo e desenvolvê-lo, a partir dos conteúdos abordados em sala de aula, relacionando-o com as problemáticas sociais presentes no contexto brasileiro (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015).

Para Camargo e Benite (2019), o currículo é considerado como um artefato político, relacionado com as ideologias, com a conformação social e com os mecanismos que o constroem, incluindo diversas formas de preconceito. Ele está relacionado também com a cultura e a capacidade dos sujeitos ou grupos influenciarem assimetricamente outros segmentos, definindo os conteúdos e as práticas docentes na escola.

Em um estudo sobre planejamentos de estudantes (CAMARGO; BENITE, 2019), foi identificada uma preocupação com a formação humana e com as relações desiguais presentes no contexto social. Os estudantes demonstraram disposição para enfrentar essas assimetrias por meio da prática docente na área das Ciências da Natureza, e é recomendado que as discussões sobre o assunto sejam pautadas articulando teoria e prática, para que os futuros docentes sejam agentes socioculturais e políticos em busca de mudanças nas relações sociais.

É necessário não apenas que os conteúdos escolares estejam relacionados a questões sociais relevantes, mas também que haja um clima de convivência cordial, respeitosa, empática e tolerante na sala de aula e no ambiente escolar em geral. Embora seja uma tarefa desafiadora, considera-se essencial promover uma cultura de Direitos Humanos e entende-se que a educação é o ponto de partida para essa construção (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015).

Bonfim e Guimarães (2023) destacam a importância da relação entre Direitos Humanos e a formação de docentes de Ciências, apontando que apenas dois trabalhos, entre os que elas pesquisaram, tratam especificamente deste tema, enquanto metade dos estudos encontrados aborda a temática de Educação Ambiental, seguida de Gêneros/Sexualidade/Sexo/Diversidade Cultural.

As autoras inferem que a Educação Ambiental é mais contemplada porque já é um campo consolidado na área de Ensino de Ciências e é mais visível de ser articulado com DH. No entanto, elas defendem que temas relacionados à diversidade cultural são importantes e devem ser discutidos nos cursos de formação continuada, pois podem ajudar a mudar crenças e discursos preconceituosos dos docentes em relação aos seus estudantes (BONFIM; GUIMARÃES, 2023).

Nesta seção, a questão da formação dos professores de Ciências Biológicas foi discutida dentro da compreensão dos Direitos Humanos, e defende-se que, para a efetivação dessa formação, é necessário que eles sejam capazes de atuarem como agentes socioculturais e políticos, discussão que será realizada na próxima subseção.

3.3.1 O professor como agente sociocultural político

A concepção de educador como um “agente sociocultural político” apregoa um tipo de formação que pretende estimular os docentes a agirem em sala em favor do respeito à diversidade e à riqueza cultural. Para tanto, deve-se ter em mente o trabalho de Oliveira (2017) que, entre outros pontos importantes, destaca a importância desta formação.

Tal visão acerca da formação do educador tem como características básicas o foco na cultura e nas relações de poder que as permeiam, bem como o destaque aos grupos marginalizados da sociedade cuja voz, em geral, não é ouvida. Além disso, deve-se ter em mente que o processo educacional precisa se orientar pelo modelo democrático, isto é, a partir da promoção do diálogo entre as mais diferentes expressões culturais, na valorização do multiculturalismo.

Com o intuito de se formar um educador como agente sociocultural político, há que se considerar que este seja capaz de articular conceitos como cultura e empoderamento. Conforme Oliveira (2017),

[...] é preciso que o Educador construa um novo olhar sobre a realidade, ou seja, passe a ter um olhar em que se permita se indignar com as violações

cotidianas e possua uma atitude de enfrentamento. Uma das possibilidades desse enfrentamento é a pedagogia do Empoderamento. (OLIVEIRA, 2017, p. 72).

A noção de empoderamento aparece quando o educador desenvolve a capacidade de se incomodar, de se sentir mal com a exploração dos indivíduos e com as violações cotidianas aos direitos e ao reconhecimento identitário das mais diversas populações que compõe o espectro social.

Sem que o professor reconheça as assimetrias de poder existentes entre os mais diversos grupos culturais, e as dinâmicas de transferência de tal poder, não é possível se estabelecer uma educação voltada à promoção dos Direitos Humanos. Para tanto, com o intuito de que o docente seja capaz de garantir uma educação diferenciada, a partir de práticas de empoderamento, além de se conhecer estas situações de poder, é preciso que o mesmo compreenda a dinâmica das identidades.

Ao invés de se fortalecer e estimular questões identitárias que se baseiem na negação do outro, deve-se repensar a formação das identidades a partir do reconhecimento da diferença. Logo, quando se pretende valorizar a diversidade, não se pode fazê-la pela exclusão do outro e valorização consequente de um único grupo, mas pelo reconhecimento de todos os grupos que postulam pela igualdade de direitos. Nesse sentido:

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante. (SACRISTÁN, 2002, p. 123).

Logo, o trabalho do educador precisa se orientar, sobretudo, pela valorização do discurso em prol da heterogeneidade cultural. Não se pode “ordenar” o mundo pela inclusão e distribuição do diferentes em categorias que acabam reduzindo os indivíduos a estereótipos que funcionam pela lógica do preconceito. O educador precisa mostrar que a diferença só faz sentido em sua amplitude de significados.

Para além, então, de se reconhecer as culturas diversas a partir de uma catalogação de “curiosidades”, o educador precisa fomentar a consciência de que os diferentes são “sujeitos de direito”, que precisam ter oportunidades igualitárias dentro da

sociedade. Logo, é dever do educador discutir com os educandos a atuação de movimentos sociais pró-direitos, que se desenvolvem em vários setores da sociedade, com diferentes reivindicações, sendo que todas elas são legítimas. De acordo com Oliveira (2017):

Podemos citar os movimentos como os da Ética na Política e Ação da Cidadania contra a fome e a miséria, movimentos pluriclassistas, ou seja, com membros de um amplo espectro de classes; movimentos dos desempregados, aposentados e pensionistas; movimentos de gênero como das mulheres e homossexuais; movimentos centrados nas questões étnico-raciais, como os afro-brasileiros e indígenas; movimentos geracionais; movimentos em prol da cultura da rua, hip hop, funk, entre outros; movimentos ambientalistas e ecologistas; movimentos de habitação rural e urbana; movimentos populares pela saúde. (OLIVEIRA, 2017, p. 74).

Para que o educador trabalhe essas questões dentro de sala de aula, pode-se seguir um roteiro específico delineado a partir de alguns pontos, quais sejam: Saber e conhecer os direitos; desenvolver a autoestima positiva, isto é, a valorização da própria cultura e da sua diferença perante todos os outros grupos; desenvolver a capacidade argumentativa; e promover uma cidadania ativa e participante, cabendo ao educador promover a construção da cidadania pelo reconhecimento, por parte dos educandos, da importância de se praticá-la por meio do voto e da participação política. Tal participação se dá não apenas nas urnas, mas, também, nas discussões e no engajamento dos indivíduos em questões sociais, como destaca Oliveira (2017):

Reforçar uma Educação que busque a formação do cidadão é um caminho árduo e que não garante necessariamente a participação dos sujeitos nas discussões políticas, sociais, econômicas, civis e interculturais, uma vez que essas dimensões envolvem fatores históricos mais amplos. Porém, acreditamos que a Educação é um caminho possível. (OLIVEIRA, 2017, p. 75).

A formação de um educador como agente sociocultural político só é possível a partir do momento em que este se reconhece como fruto de um processo histórico. Tal processo nem sempre se dá de forma tranquila ou justa, pelo contrário, o educador, como todo e qualquer indivíduo, é fruto de pressões históricas e tensões que forjam as suas identidades.

Em tal ponto, pode-se relembrar as contribuições de Paulo Freire (CANDAU, 2019). De acordo com Candau (2019), o educador brasileiro foi um dos grandes responsáveis pelo reconhecimento ao destaque que se deve dar à formação histórica dos sujeitos, enquanto contribuição à sua atuação política. Para ela:

É importante mencionar também, mesmo de modo amplo, algumas das

contribuições de Paulo Freire para o tema que nos ocupa, que inauguram uma nova perspectiva. Pelo reconhecimento da relevância da dimensão cultural nos processos de alfabetização de adultos, superando assim uma visão puramente classista, e pelo método dialógico que propõe implementar nos processos educativos, pode-se considerar que seu pensamento já adiantava aspectos importantes do que hoje se configura como a perspectiva intercultural na educação. (CANDAU, 2019, p. 244).

A mesma autora reforça que, justamente em razão de sua formação histórica, todas as culturas precisam ser valorizadas de forma positiva. Não basta, então, considerá-las como manifestação social, mas lhes dar um caráter positivo. Apenas assim se garante a valorização dos indivíduos.

Candau (2019) reforça que umas das abordagens mais produtivas da questão da diferença é a assimilacionista, que pretende que todos os grupos se favoreçam pela integração na sociedade. No caso da educação especificamente, tal abordagem promove a participação de todos os sujeitos no processo de escolarização. Trata-se, assim, de uma universalização da escola. De acordo com tal abordagem, o currículo escolar centrado em uma única cultura é posto em questão o tempo todo e desconstruído para que se promova a produção de um currículo universal, que contemple a participação da maior quantidade de atores possíveis.

Trata-se, também, de fazer com que os educadores percebam que as relações interculturais não estão isentas de conflito, pelo contrário. Conforme Candau (2019) destaca:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. A perspectiva intercultural também favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos. (CANDAU, 2019, p. 247).

Logo, é dever do educador mediar as relações interculturais, tentando evitar os conflitos diretos e as agressões, mas sempre contribuindo para a construção de um caráter questionador dos educandos.

No próximo capítulo, será apresentado o percurso metodológico da investigação, descrevendo a abordagem metodológica escolhida e suas etapas.

CAPÍTULO IV



(Élon Brasil – Ritual)

*“Nos deram espelhos
e vimos um mundo doente.”
(Renato Russo)*

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo descreve-se e discute-se o percurso metodológico da pesquisa, como os dados foram constituídos e a técnica de análise dos dados.

4.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa de natureza exploratória, baseada em análise documental. Vale salientar que esta pesquisa é qualitativa e bibliográfica. Em um primeiro momento, cabe apontar o que é a pesquisa qualitativa para, a seguir, articular essa abordagem ao método de revisão bibliográfica.

De acordo com Triviños (1987), pode-se afirmar que:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade. (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Logo, ainda que tenha várias denominações, nos últimos tempos tem-se unificado sob o título de "pesquisa qualitativa". Alguns pesquisadores rejeitam todo o aporte quantitativo dado às pesquisas sociais e investem apenas na abordagem qualitativa, enquanto outros buscam um diálogo, também, com a primeira.

Além disso, como afirma Triviños (1987), a história da pesquisa qualitativa se estruturava a partir de três eixos, quais sejam: o do funcionalismo (uma escola antropológica que apareceu na Inglaterra, em começos do século XX, sob os auspícios do antropólogo Bronislau Malinowski); o da fenomenologia (uma teoria filosófica importante desenvolvida na Alemanha a partir dos trabalhos de Edmund Husserl e Martin Heidegger); e o do materialismo dialético (surgido a partir da obra de Karl Marx).

Para Triviños (1987), estes três eixos se articulam na base do método qualitativo de pesquisa:

Estas três bases teóricas, a estrutural-funcionalista, a fenomenológica e a

materialista dialética, tornam impossível uma definição da pesquisa qualitativa em termos que satisfaçam os requisitos destas direções fundamentais. Por isso, o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador. [...] cabe levantar três ressalvas. Em primeiro lugar, esta dificuldade para definir a pesquisa qualitativa com validade absoluta não significa que não sejamos capazes de caracterizá-la através de peculiaridades essenciais que justifiquem sua existência. [...] Em segundo lugar, apesar de haver afirmado que a dimensão teórica da pesquisa qualitativa seria dada pelo pesquisador, devemos afirmar, sem que isto se constitua numa proposição essencial, que o tipo de pesquisa qualitativa denominada "pesquisa participante" (ou "participativa") pode prestar-se melhor a um enfoque dialético, histórico-estrutural que tenha por objetivo principal transformar a realidade que se estuda. Em terceiro lugar, não obstante reconhecer os obstáculos que existem para caracterizar genericamente a pesquisa qualitativa, vamos intentar esboçar um corpo de ideias que trazem uma linha identificadora deste tipo de investigação. Nossa tentativa peca, talvez, por ser relativamente parcial, já que, quando assinalamos traços peculiares, estamos com a ideia em mente, de maneira principal, do enfoque qualitativo de natureza fenomenológica. (TRIVIÑOS, 1987, p. 125-126).

Assim, trata-se de um tipo de pesquisa, sobretudo, interdisciplinar, dado que, em sua base, estão os trabalhos de, pelo menos, pesquisadores da Antropologia, da Filosofia e da Sociologia, o que enriquece seu arcabouço teórico e arsenal de técnicas disponíveis.

O mesmo Triviños (1987), a partir dos trabalhos de Bogdan (1982), chegou a, pelo menos, cinco características próprias da pesquisa qualitativa, quais sejam:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130).

De todos estes pontos, cabe apontar o fato de a pesquisa qualitativa ser, também, descritiva, pois é possível que o pesquisador se sirva das conquistas da antropologia no campo das descrições em tempos recentes. Há que se considerar que a pesquisa qualitativa permite certa abordagem criativa, uma vez que não é estanque, assim, garante alguma liberdade ao pesquisador para inovar e resolver os problemas com criatividade. Segundo Tuzzo e Braga (2016):

[...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 142).

Por isto, conforme estes autores, há que se compreender que a imaginação tem espaço na pesquisa, desde que o pesquisador lance mão de uma abordagem qualitativa. Tal abordagem é de grande importância, já que permite ao pesquisador propor enfoques distintos, à medida que a pesquisa apresenta dificuldades novas e até então não exploradas.

4.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL

A presente pesquisa consiste de análise documental, caracterizada pela leitura crítica de documentação que, até o momento, não foi pesquisada ou, ainda, a partir de uma releitura de documentação já analisada. Pode-se reexaminá-la em busca de novos resultados ou, ainda, a partir de novas perspectivas e problemas diferenciados.

Por isso:

[...] Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto”. [...] documentos são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Todas essas definições são importantes ao se propor, em uma pesquisa, fazer uma análise documental. Autores, como Cellard (2008), enfocam também a importância dos documentos para a pesquisa em ciência sociais ou na esfera das ciências humanas, já que estes constituem uma representação da realidade de um período determinado ou, ainda, dos anseios do ser humano. Tais documentos, cumpre dizer, não são apenas os escritos. Toda representação imagética se constitui, também, como documentação, sendo perfeitamente passível de análise por parte dos pesquisadores.

Outro ponto a se considerar, conforme afirma Cellard (2008), é que o pesquisador não pode, de forma alguma, deter-se apenas na questão do documento em si. É preciso estar atento, também, ao contexto de sua redação ou criação, com o intuito de fazer com que os documentos “falem”. Por isso, a escolha de documentos:

[...] consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma

resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido. (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 245).

Outrossim, deve-se ter em mente que não basta escolher os documentos que se quer analisar. Pelo contrário: em um primeiro momento, deve-se elaborar os problemas da pesquisa. As perguntas servem ao pesquisador como um “guia” na leitura dos documentos.

A relevância da análise documental para o campo de investigação das políticas educacionais caracteriza-se por estar em construção, em virtude do seu alcance, suas divisões, além de suas ferramentas e epistemologias únicas.

Desse modo, “a pesquisa documental consiste num dos principais instrumentos investigativos para a compreensão das políticas e, por essa razão, a necessidade de discutir suas potencialidades e seus limites” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 171).

Conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a análise documental, têm como base documentos. Assim, entende-se que a análise documental:

Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação. Deve muito à História e, sobretudo aos seus métodos críticos de investigação sobre fontes escritas. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13).

Além disso, cabe apontar as vantagens da pesquisa documental. Entre as principais estão a de se poder fazer interrogar pessoas que já não estão entre os presentes; e o fato de os documentos serem fontes estáveis de dados cujo acesso é de baixo custo financeiro.

Muitas vezes, porém, os documentos não são representativos de toda a realidade, representando um recorte específico. Deve-se ter em mente que, não raro, estes documentos foram construídos com intuitos específicos de ordenamento, sem a intenção de refletir toda a realidade ao seu redor ou de se constituir em fonte para o conhecimento. Outro ponto a se levar em conta é o fato de que não existe uma forma específica a ser seguida por todos os documentos. Justamente, por isso, é que há certa dificuldade no trato da documentação pelo pesquisador, uma vez que não se pode falar em uma única abordagem.

Como afirmam Oliveira *et al.* (2019):

Por fim, as autoras, ao falarem sobre a análise dos documentos e dos dados, explanam que o pesquisador ao codificá-los pode fazer interferências dentro da sua análise pessoal sobre o assunto, essa interposição pode ocorrer também na fase da coleta de dados. Como foi mostrado pelos autores, no momento da entrevista, o pesquisador pode registrar suas concepções ou podendo interferir nas opiniões do entrevistado, fazendo com que ocorra erro desde já na coleta dos dados. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 49).

Logo, o pesquisador precisa cuidar para não incorrer na interferência dos dados recolhidos, quando da leitura dos documentos e de sua codificação. Isto é um problema, uma vez que tal fato pode interferir nos resultados de sua pesquisa.

4.3 BUSCA E SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Uma vez que o objetivo geral desta pesquisa é o de analisar quais as formas que as Instituições de Ensino Superior estão utilizando para implementar a temática de Direitos Humanos, na formação dos futuros docentes de Ciências e Biologia do ensino fundamental e médio, a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso, fez-se necessário proceder à sua análise. Pode-se, assim, responder à pergunta de partida: De que forma a inserção da Educação em Direitos Humanos, em cumprimento à Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, está presente nos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Ciências Biológicas de Instituições de Ensino Superior públicas do Brasil?

Os documentos selecionados, dentro do amplo universo contido nos sites institucionais dos cursos das universidades públicas do Brasil, Instituições de Ensino Superior (IES), foram os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O critério inicial para a seleção das universidades foi fundamentado na escolha de duas instituições de cada unidade federativa (estados brasileiros), ambas na instância federal, sendo uma localizada na capital e outra no interior do estado. No entanto, por conta da falta de documentos disponíveis nos sites das universidades e a inexistência de universidades em centros mais afastados da metrópole, optou-se pela escolha de instituições de ensino superior públicas do Brasil, que ofertam o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e que possuam propostas Pedagógicas Curriculares atualizadas após 2015 (ano de promulgação da Resolução nº2, de 1º de Julho de 2015), até o ano de 2020 (devido à promulgação da nova Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – que define novas Diretrizes Curriculares

Nacionais (para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica) e institui a Base Nacional Comum (para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/BNC-Formação), distribuídas em campo e cidade e que passa a ter validade após 2020 (a exceção à regra ocorre quando o documento não apresenta a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, no quadro de leis da instituição selecionada).

O acesso a esses documentos ocorreu via plataformas oficiais dos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas, entre os meses de abril a agosto de 2021, totalizando cinco meses de constituição de dados.

Para Bogdan e Biklen (1994), a criação das categorias é uma das etapas de extrema importância por possibilitar a verificação da existência ou não de padrões presentes nos documentos, desenvolvendo um sistema de codificação, onde:

O desenvolvimento de sistemas de codificação na investigação qualitativa encerra parâmetros semelhantes. Determinadas questões e preocupações de investigação dão origem determinadas categorias. Algumas abordagens teóricas e disciplinas acadêmicas sugere determinados esquemas de codificação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 22).

Para Laurence Bardin (1977), não se pode esquecer que há pelo menos três momentos distintos na análise de conteúdo. O primeiro deles, a pré-análise, tem por intenção permitir ao pesquisador a percepção daquilo que vale a pena ser analisado e do que não tem valor para a pesquisa que está elaborando. É por essa razão que, neste momento, o pesquisador precisa fazer uma leitura flutuante do material disponível, selecionando os documentos que podem ser analisados. É, também, o momento de se formular hipóteses e alguns objetivos a serem atingidos.

A seguir, dentro da fase da exploração do material, deve-se fazer o recorte e preparar as unidades de registro, separando os textos de acordo com as suas palavras-chave ou o tema. Aqui, ainda se deve fazer a categorização do objeto de pesquisa, que precisa seguir alguns dos critérios: semântico, léxico, sintático ou expressivo.

Esses critérios, afirma Bardin (1977, p. 117), emergem da “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Para Bardin (1977), uma categoria precisa seguir alguns dos princípios abaixo:

- **exclusão mútua** - “Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (BARDIN, 1977, p. 120).
- **homogeneidade** - “O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (BARDIN, 1977, p. 120).
- **pertinência** - “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 1977, p. 120).
- **objetividade e a fidelidade** - “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetida a várias análises” (BARDIN, 1977, p. 120).

Finalmente, na última etapa do trabalho, o pesquisador deve proceder à análise propriamente dita do material, a partir, por exemplo, da inferência que, para Bardin (1977, p. 133): “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Desse modo, este trabalho traz como base duas grandes categorias investigativas, *a priori* elas auxiliam na construção do produto de análise final, são elas:

- **C1 – NÃO CITAM A RESOLUÇÃO**: não citam e nem reconhecem a Resolução em seus documentos orientadores. Essa categoria foi subdividida em outras duas subcategorias, *a posteriori* sendo:
- **S1C1 – PPC RECÉM APROVADOS ANTES E APÓS A RESOLUÇÃO**: documentos aprovados com data de 2015, 2016 e 2017 e que, provavelmente, na reformulação curricular desses cursos, já estavam em andamento, antes da publicação da Resolução.
- **C2 – CITAM A RESOLUÇÃO**: documentos que referenciam a Resolução Normativa nº 2, de 1º de julho de 2015, nessa categoria optou-se por dividir em três subcategorias, a saber:
- **S1C2 – SETORES ENVOLVIDOS NA OFERTA DAS DISCIPLINAS**: nessa subcategoria, foram classificados os documentos de acordo com o Setor envolvido na oferta das disciplinas relacionadas aos DH: setor de origem, ou seja, o próprio Setor de Ciências Biológicas; setor de Educação; e outros; oferta mista.

- **S2C2 – TEMÁTICAS RELACIONADAS AOS DIREITOS HUMANOS:** nessa subcategoria, buscou-se, nos documentos, disciplinas relacionadas às temáticas aos Direitos Humanos, tais como: Questões Étnico-Raciais; Gênero, Sexo e Sexualidade; Educação Ambiental, educação inclusiva, entre outras.
- **S3C2 – NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O TRABALHO COM DH CONTEMPLADAS NOS PPC:** Nessa subcategoria, a partir da leitura das ementas das disciplinas, cujas temáticas estão relacionadas aos Direitos Humanos, foram elencadas as necessidades formativas para se trabalhar com DH na Formação de Professores de Ciências e Biologia.

No próximo capítulo, serão apresentados os resultados dessas análises nos documentos selecionados (PPC).

CAPÍTULO V



(Pamela Castro – Retratos Relatos)

*“Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem
É o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz
e fazer nós sumir, aí.”
(Emicida)*

5 DIREITOS HUMANOS NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DAS IES PÚBLICAS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Nesse capítulo são apresentados e discutidos, a partir dos dados constituídos, os resultados obtidos, conforme as categorias apresentadas ao final do percurso metodológico.

Foram realizados vários contatos via e-mails com a coordenação dos cursos, conforme disponibilidade no site institucional, no entanto, algumas instituições da região centro-oeste, situadas nos estados do Mato Grosso (UFMT e UFR-MT), de Roraima e no Distrito Federal (UNB campus Darcy Ribeiro - único que oferta o curso); da Região Nordeste: Bahia (UEFS) e Maranhão (UFMA – campus São Luís e Imperatriz); da Região Norte: Tocantins (UFT- campus Porto Nacional e campus Araguaína), Amapá (UNIFAP que oferece o curso no campus Marco Zero do equador e o PPC é de 2008), entre outras, que foram selecionadas como universidades participantes da pesquisa, tiveram que ser descartadas por não apresentar o documento – proposta pedagógica de curso - PPC - dentro dos critérios mencionados acima.

Outro fator importante, é que, nos estados de Santa Catarina, Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Pernambuco, Tocantins, Roraima e Acre, só foi possível ter acesso à documentação de uma instituição de cada estado, dentro dos critérios da pesquisa. Outro ponto a ser destacado, foi a escolha de três instituições do estado de Minas Gerais, isso se deve ao fato do grande número de universidades no estado, que conta com cerca de 22 IES.

Por isso, das 75 universidades previamente selecionadas, apenas 30 instituições se encaixavam nos critérios da pesquisa, conforme verifica-se no QUADRO 1.

QUADRO 1 - Lista de instituições federais selecionadas para análise documental

	UNIVERSIDADE	LOCALIZAÇÃO
Região SUL		
1	FURG	Campus Carreiros – Capital
2	UEPG	Campus Ponta Grossa – Interior
3	UTFPR	Campus Dois Vizinhos – Interior
Região SUDESTE		
4	UFABC	Campus Santo André (ABC) – Capital
5	USP	Campus Ribeirão Preto – Interior
6	IFRJ	Campus Pinheiral – 1h30 da Capital
7	UENF	Campus dos Goytacazes
8	UFES	Campus Alegre – Interior
9	UFTM	Campus Iturama – Interior
10	UEMG	Campus Ibirité - próximo capital
11	UFVJM	Campus JK Minas Gerais ²
Região CENTRO-OESTE		
12	UFMT	Campus Cuiabá – Capital
13	UFMS	Campus Corumbá/Pantanal – Interior
14	UFMS	Campus Aquiduaana – Interior
15	UFJ/UFJG	Campus Jataí cidade universitária - Interior
16	UFG	Campus Goiânia – Capital
Região NORDESTE		
17	UFOB	Campus Barreiras – Interior
18	UFS	Campus Itabaiana microrregião do agreste 54km da capital – Interior.
19	UFAL	Campus Arapiraca – Interior
20	AFAL	Campus A.C. Simões Maceió - Capital
21	UFPB	Campus João Pessoa – Capital
22	UFRN	Campus Natal – Capital
23	UNILAB	Campus Redenção (próximo da capital)
24	UFCA	Campus Brejo Santo – Interior
25	UESPI	Campus Teresina – Capital
26	UPE	Campus Petrolina - Interior
Região NORTE		
27	UFPA	Campus Altamira - Interior
28	UFRA	Campus Tomé Açu - cidade – 200 KM da capital – Floresta Amazônica ³
29	IFRO	Campus Guajará-Mirim - Interior
30	UFAC	Campus Cruzeiro do Sul – Interior

FONTE: Elaborado pela autora (2023).

5.1 DOCUMENTOS QUE NÃO CITAM A RESOLUÇÃO

³ A Cidade de Tomé Açu fica a 200km da capital, na UFRA, que fica geograficamente no estado do Amapá (Floresta Amazônica).

² O Estado de Minas Gerais possui três instituições participantes da pesquisa.

Em relação à presença ou não da discussão sobre DH nos PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas investigados, a partir da análise documental, verificou-se, conforme QUADRO 2, que quatro PPC não apresentavam nenhuma menção sobre a Resolução nº. 2 de 2015, nem no texto do próprio documento, nem mesmo em ementas das disciplinas.

QUADRO 2 - Instituições cujos PPC não citam a Resolução

	Universidade	Ano de Aprovação	Campus
1	UFMS 1	2015	Campus Pantanal/Corumbá
2	UEMG 1	2016	Campus Ibirité
3	UFMT	2016	Campus Cuiabá
4	UFG 1	2017	Campus Jataí

FONTE: Elaborado pela autora (2023).

5.1.1 PPC aprovados antes e após a Resolução

Nesta categoria foram classificados os documentos aprovados entre 2015 e 2017, cujos PPC não citam a Resolução.

No entanto, foi possível observar que o perfil profissional pretendido valoriza as questões vinculadas aos Direitos Humanos, levando em consideração diversos pontos, como respeito, tolerância, autonomia, entre outros, ao longo do documento, conforme os trechos dos documentos a seguir:

Formação ética e humanística do sujeito voltada para a autonomia, cooperação, solidariedade, respeito à diversidade, tolerância e equidade social. (UFMT, 2016, p.4).

O curso de Ciências Biológicas visa à formação de biólogos capazes de realizar adequada atividade profissional dentro de preceitos éticos e humanísticos, cientes de sua função social e em conformidade com o Código de Ética do Profissional Biólogo (Resolução 02 de 05/03/2002 do CFBio). Para tanto, o aluno será estimulado, por meio de atividades complementares, a desenvolver atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade. (UFG 1, 2017, p. 07).

Para Oliveira (2017), o modelo de formação de educadores como Agentes Sociocultural Políticos tem como base os elementos de cultura e empoderamento, que visam incentivar os professores a desenvolverem uma visão crítica em relação às violações diárias e a adotarem uma postura de enfrentamento. Essa abordagem, afirma

o mesmo autor, pode ser adotada também a partir da pedagogia do empoderamento, que procura fortalecer grupos ou indivíduos sociais historicamente marginalizados. O objetivo é fazer com que os professores reconheçam as desigualdades de poder existentes na sociedade e possam avaliar as lógicas de naturalização das violações dos Direitos Humanos, além de propor estratégias para dar voz a esses grupos e sujeitos marginalizados.

A instituição UEMG, mesmo sem citar a Resolução, possui, em sua matriz curricular, a disciplina de Relações Étnico-Raciais, com 34 horas de duração, e reforça o comprometimento com a formação voltada aos DH, conforme trecho:

Desde sua criação, o ISEAT⁴ busca formar educadores comprometidos com as questões éticas, cidadania e conhecimentos científicos que visam a melhoria das condições sociais, culturais e econômicas do município de Ibirité e demais cidades da região metropolitana. O objetivo do ISEAT de formar professores para atuar na educação básica está em consonância com a missão da UEMG de promover o ensino, pesquisa e a extensão de modo a contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e a integração dos setores da sociedade e regiões do estado. (UEMG, 2016, p.12).

Com base no exposto, é possível identificar que os projetos, embora não mencionem a Resolução, trazem em seu bojo uma proposta de formação que vai ao encontro de um Agente Sociocultural Político.

Acredita-se que tal ausência de referência ao documento, nos projetos analisados, se deva, sobretudo, em razão da falta de tempo hábil para incluí-la. Analisando as datas de aprovação dos documentos, percebe-se que são próximas ao ano de publicação da referida lei, sendo que os procedimentos e ritos de aprovação já estavam em andamento e, por esse motivo, não atenderam na totalidade a referida Resolução, o que não significa que os responsáveis por tais documentos não tivessem conhecimento da normativa, outra explicação é o prazo para o cumprimento da Resolução, estabelecido para o ano de 2020.

5.2 DOCUMENTOS QUE CITAM A RESOLUÇÃO

Os documentos, aqui verificados, que mencionam diretamente a Resolução

⁴ ISAET - Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira (ISEAT), transformada em acadêmica da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

de 1º de julho de 2015, e que dispõe, entre outros assuntos, sobre os Direitos Humanos na Universidade, no quadro de leis, foram de 26 instituições, conforme QUADRO 3:

QUADRO 3 - Instituições cujos PPC mencionam a Resolução

Nº.	Universidade	Ano de Aprovação	Campus
1	UFOB	2016	Campus Barreiras
2	UTFPR	2016	Campus Dois Vizinhos
3	UFABC	2016	Campus Santo André
4	UFCA	2017	Campus Santo Brejo
5	UFG 2	2017	Campus Goiânia
6	UESPI	2017	Campus Teresina
7	UFAL	2018	Campus Arapiraca
8	UNILAB	2018	Campus Redenção
9	UFVJM	2018	Campus JK Minas Gerais
10	UFPA	2018	Campus Altamira
11	UFRA	2018	Campus Tomé-Açu
12	UFPB	2018	Campus João Pessoa
13	UPE	2018	Campus Petrolina
14	UEPG	2018	Campus Ponta Grossa
15	UFRN	2018	Campus Natal
16	UFAC	2019	Campus Cruzeiro do Sul
17	UFAL	2019	Campus Maceió
18	UFES	2019	Campus Alegre
19	UFTM	2019	Campus Iturama
20	UFMS	2019	Campus Aquidauana
21	FURG	2019	Campus Carreiros
22	IFRO	2019	Campus Guajará-Mirim
23	IFRJ	2019	Campus Pinheiral
24	UENF	2019	Campus dos Goytacazes
25	UFS	2019	Campus Itabaiana
26	USP	2020	Campus Ribeirão Preto

FONTE: Elaborado pela autora (2023).

Para análise dos documentos em que foram encontradas a inserção da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, nos PPC, na formação inicial de docentes de Ciências Biológicas, foram construídas as seguintes subcategorias: Setores envolvidos na Oferta das Disciplinas; Temáticas Relacionadas aos Direitos Humanos e Necessidades Formativas para EDH.

5.2.1 Setores Envolvidos na Oferta das Disciplinas

Nesta subcategoria, percebemos, após a realização da pesquisa, que foi possível classificar os setores envolvidos, na oferta das disciplinas, da seguinte maneira: Ciências Humanas; Ciências Biológicas/Saúde e Mista.

Denominou-se “Mista” a oferta em conjunto de dois ou mais setores no processo de oferta das disciplinas, por exemplo, algumas disciplinas são ofertadas pelo setor de Ciências Biológicas e da Saúde, enquanto outras disciplinas são ofertadas por Departamentos das Ciências Humanas. No QUADRO 4, apresentam-se os setores envolvidos na oferta das disciplinas:

QUADRO 4 - Setores envolvidos na oferta das disciplinas

Setores Envolvidos na Oferta das Disciplinas			
Departamento de Ciências Humanas (5)	Departamento de Ciências Biológicas e da Saúde (3)	Mista (16)	Não encontrado (2)
UFCA UFTM UFPA UFRA UPE	UFES UFG 2 USP	UFAC UFAL 1 UFAL 2 UFOB UNILAB UFUJM UFPB UEPG UTFPR IFRJ UENF UFRN IFRO FURG UFS UFABC	UFMS2 UESPI

FONTE: Elaborado pela autora (2023).

Conforme observa-se, instituições como a UFAC e a UFAL (Campus Arapiraca), entre outras, ofertam as disciplinas relacionadas à temática dos DH a partir de

dois departamentos, quais sejam o de Ciências Humanas e o de Ciências Biológicas/Saúde. Percebe-se, claramente, que há muito mais instituições em que a oferta das disciplinas é realizada por departamentos diferentes, não ficando sob a responsabilidade de apenas um setor, o que leva a crer que há um envolvimento de mais um setor para atender essa demanda, ou divisão da carga horária para dar cumprimento à Resolução. Apenas duas instituições não esclarecem, na estrutura curricular dos seus PPC, qual departamento é o responsável por ofertar as disciplinas voltadas aos DH.

Entende-se que a oferta mista também contribui para a discussão dos conceitos e histórico de temáticas relacionadas aos DH, devido ao fato de que esses temas sensíveis devem ser abordados por especialistas da área de forma mais aprofundada, o que, em princípio, seria uma atribuição de professores formadores da área de humanidades; por outro lado, a discussão de como desenvolver atividades de ensino, que contemplem os DH e um conteúdo específico de Ciências Biológicas, pode se dar por meio da contribuição de professores formadores na própria área específica. Considera-se essa parceria benéfica para a formação inicial de professores de Ciências Biológicas, pois também possibilita aos professores formadores terem contato e se sensibilizarem com essas temáticas.

Embora as unidades curriculares possam perpassar por questões relevantes, uma das preocupações é que as temáticas possam ser pouco aprofundadas, não sendo suficientes para formar profissionais com pensamento crítico e reflexivo acerca das inúmeras questões que cercam os DH e sua relação com os componentes curriculares das disciplinas de Ciências e Biologia.

Dessa forma, defende-se que a participação entre esses dois setores, de forma articulada, atenderia melhor a uma formação de professores de Ciências Biológicas em DH.

5.2.2 Temáticas Relacionadas aos Direitos Humanos

Nesta subseção, são discutidos como os temas relacionados aos Direitos Humanos são contemplados nas matrizes curriculares analisadas, por meio das disciplinas que compõe a matriz curricular. Os resultados podem ser observados no QUADRO 5.

Para a construção desse quadro, fez-se a leitura da matriz curricular presente nos PPC das instituições, de forma a consultar como as temáticas relacionadas aos DH aparecem explicitadas no título das disciplinas obrigatórias e optativas. No Apêndice II, pode-se encontrar a listagem exaustiva das disciplinas que compõem os PPC.

QUADRO 5 - Temáticas relacionadas aos Direitos Humanos presentes nos PPC

Temáticas relacionadas diretamente aos Direitos Humanos	
Temática	Códigos das Instituições
Ed. Ambiental (13)	UFBA; UEPG, UTFPR; UFG 2; UNILAB; UFUJM; UFPA; UFAC; UFAL; UFES; UFTM; IFRO e UFS.
Ed. Inclusiva (9)	UNILAB; UFUJM; UFPA; UEPG; UFAC; UFES; UFMS; IFRO e IFRJ.
Gênero, sexo e sexualidade (9)	UFBA; UFABC; UFCA; UNILAB; UEPG; UFES; UFMS; FURG; UFS.
Relações Étnico-raciais (9)	UFBA; UFABC; UFCA; UFG 2; UFAL; UFUJM; UFES; UFMS; IFRJ.

FONTE: Elaborado pela autora (2023).

No QUADRO 5, verifica-se que a temática mais presente nos PPC é a Educação Ambiental, na sequência e na mesma proporção, aparecem as temáticas Educação Inclusiva; Gênero, Sexo e sexualidade; e Relações Étnico-raciais.

Quanto à disciplina voltada à Educação Ambiental na formação de educadores, presente em 13 IES, considera-se que a mesma é fundamental para a disseminação da importância do cuidado com o ambiente. Por meio dessa disciplina, os futuros professores podem compreender a complexidade das relações entre os seres vivos e o ambiente em que vivem, bem como as consequências das ações humanas sobre esse meio⁵. Ao trabalhar a Educação Ambiental, é possível sensibilizar os futuros docentes para a necessidade de adotar práticas sustentáveis em sala de aula e na sociedade em geral. Além disso, é possível desenvolver habilidades e competências para abordar questões ambientais de forma interdisciplinar, a fim de promover uma conscientização crítica e reflexiva sobre a situação ambiental atual (BONFIM;

⁵ É certo que, destaque, não pude avaliar, nesta pesquisa, de que forma a temática dos DH era trabalhada em sala de aula. Assim, a mesma situa-se na esfera do desejável e do que se considera adequado.

GUIMARÃES, 2023).

No caso dos docentes de Ciências Biológicas, essa preparação é ainda mais importante, uma vez que a Biologia é uma ciência que lida diretamente com a diversidade dos seres vivos. Ao trabalhar com essas questões, o docente de Ciências Biológicas tem a oportunidade de abordar temas, como a evolução das espécies, a biodiversidade e a adaptação dos organismos ao meio ambiente, de forma mais completa e significativa para todos os estudantes. Além disso, a inclusão, na educação de Ciências Biológicas, pode contribuir para a formação de uma sociedade diversa. Ao aprender sobre as diferenças e a importância da diversidade biológica, os estudantes podem desenvolver uma consciência crítica em relação a questões como preconceito, discriminação e desigualdade social (OLIVEIRA, 2017).

Destaca-se que, quando falamos em “Educação Inclusiva”, tratamos das disciplinas de Libras, Educação e Saúde. Embora exista uma legislação específica sobre a obrigatoriedade da inclusão dessa disciplina nos cursos de graduação (BRASIL, 2005), considera-se importante destacar sua presença como um aspecto fundamental quando se pensa em EDH. Mesmo obrigatória desde 2010, observa-se que, em apenas 9 IES, ela está presente nos currículos.

Em relação à temática Gênero, Sexo e Sexualidade, que também foi contemplada em 9 IES, o ensino de Biologia pode ser uma poderosa ferramenta para desmitificar estereótipos de gênero e preconceitos sexuais, assim como para promover a equidade de gênero e a inclusão de pessoas LGBTIA+ no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2017).

A formação de docentes de Ciências Biológicas deve estar voltada para a reflexão sobre as construções sociais de gênero e sexualidade, bem como para a análise crítica dos discursos científicos e culturais que sustentam preconceitos e desigualdades, se apropriando de conceitos como intersexualidade, identidade de gênero, orientação sexual, entre outros, para que possam abordar essas questões em sala de aula, de forma clara, ética e respeitosa (MEDINA; NUNES, 2019).

Já a temática das Relações étnico-raciais, contempladas também em 9 IES, considera-se fundamental para a promoção de uma educação mais justa e equitativa. Aprender sobre a diversidade humana, incluindo aspectos físicos, culturais e históricos, é essencial para que possa ensinar Ciências Biológicas de forma apropriada (CANDAU, 2012).

Ao compreender as diferenças étnico-raciais, os futuros docentes de Ciências

Biológicas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, livre de preconceitos e discriminações. Isso ocorre porque, ao entender a diversidade humana, passa a ter condições de apresentar uma perspectiva mais ampla e crítica sobre as questões biológicas, culturais e sociais que afetam as diferentes populações (OLIVEIRA, 2017).

Além disso, trabalhar as Relações étnico-raciais, na formação de docentes de Ciências Biológicas, faz com que esses profissionais possam ser preparados para lidar com situações de preconceito e discriminação dentro da sala de aula, promovendo um ambiente de aprendizado acolhedor e seguro para todos os estudantes. É importante destacar que a educação étnico-racial é um direito humano fundamental. Por esse motivo, é importante os futuros docentes estarem preparados para atuar na promoção de uma educação mais consciente e respeitosa em relação à diversidade humana. Somente, assim, poderemos construir uma sociedade mais justa, igualitária e democrática (OLIVEIRA, 2017).

5.2.3 Necessidades Formativas para o docente voltada para o respeito à diversidade e aos DH

A partir da leitura dos PPC das Instituições selecionadas, foi possível, com base no que havia nos documentos e, também, a partir de suas lacunas, destacar sete necessidades formativas voltadas à questão dos DH. São elas: 1) Entender a necessidade da educação ambiental; 2) Compreender a importância dos estudos étnico-raciais; 3) Compreender sobre a legislação vigente acerca do ensino de ciências a partir dos DH; 4) Conhecer os estudos de gênero, sexo e sexualidade para compreender a diversidade sexual; 5) Conhecer a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e promover a sua prática; 6) Conhecer o Histórico dos DH; 7) Saber desenvolver materiais didáticos para o Ensino de Ciências articulados às temáticas que envolvem os DH, conforme QUADRO 6.

QUADRO 6 - Necessidades formativas encontradas nos documentos analisados

Necessidades Formativas	IES
1. Conhecer a necessidade da educação ambiental e sua relação com o ensino (12)	UFAC, UFOB, UNILAB, UFCA, UFES, UFG 2, UFUJM, UFMS 2, UFRA, UEPG, IFRO e UFS.
2. Compreender a importância dos estudos étnico-raciais para o combate ao preconceito e racismo na sociedade (11)	UFOB, UFES, UFG 2, UFUJM, UFMS 2, UFRA, IFRO, UENF, FURG e UFABC.
3. Compreender sobre a legislação vigente acerca do ensino de ciências a partir dos DH (10)	UFOB, UNILAB; UFCA, UFUJM, UFMS 2; UFRA, UEPG, IFRO, FURG e UFABC.
4. Conhecer o conceito de gênero, sexo e sexualidade para compreender a diversidade sexual (6)	UFOB, UFCA, UFMS 2, UEPG, IFRO e UFABC.
5. Conhecer a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e promover a sua prática (4)	UNILAB, UFUJM, UFMS 2 e UEPG.
6. Conhecer o histórico dos Direitos Humanos (4)	UFOB, UNILAB, UFMS 2 e IFRO.
7. Saber desenvolver materiais didáticos para o Ensino de Ciências articulados às temáticas que envolvem os DH (1)	UFABC.

FONTE: Elaborado pela autora (2023).

Tais necessidades serão discutidas individualmente nos próximos subtópicos.

5.2.3.1 Necessidade formativa I: Conhecer a necessidade da educação ambiental e sua relação com o ensino

Em relação a necessidade formativa que corresponde à educação ambiental, estas foram encontradas nas seguintes ementas de doze instituições, são elas: UFAC, UFOB, UNILAB, UFCA, UFES, UFG 2, UFUJM, UFMS 2, UFRA, UEPG, IFRO e UFS.

Os exemplos são estes:

A disciplina apresenta o histórico da Educação Ambiental, as Políticas de Educação Ambiental, os conceitos de sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania e suas relações com a sociedade. Trabalha as vertentes contemporâneas em Educação Ambiental, assim como a legislação pertinente. Discute como a Educação Ambiental pode ser tratada no ambiente urbano, rural e em unidades de conservação, demonstrando as possibilidades envolvendo Projetos de Educação Ambiental através de seu planejamento, execução e avaliação. (UFAC, 2019, p. 70).

Educação Ambiental: contextualização. Grandes marcos da Educação Ambiental. [...] Mudanças Ambientais induzidas pelas atividades humanas e seus indicadores. Gestão ambiental e sustentabilidade. As questões ambientais e o Ensino. [...] Mudanças Ambientais induzidas pelas atividades humanas e seus indicadores. Gestão ambiental e sustentabilidade. As questões ambientais e o Ensino. (UFOB, 2016, p. 241).

A história da Educação Ambiental no Brasil e no mundo; Meio ambiente e cultura; [...] As relações entre a sociedade e a natureza; Educação Ambiental e suas ações transformadoras; As atividades práticas em Educação Ambiental; Elaboração e apresentação de Projetos de Educação Ambiental; Estudos de caso sobre a Educação ambiental no Maciço de Baturité. Visita a projetos que desenvolvem educação ambiental na prática. (UNILAB, 2018, p. 102).

Identificar os principais tipos de impacto ambiental. Aplicar os principais métodos de avaliação de impacto ambiental. Identificar e interpretar a importância dos estudos do Impacto ambiental. A abrangência da questão ambiental e a perspectiva do ecodesenvolvimento. Histórico da avaliação de impacto ambiental. Definição do escopo de EIA (Estudos de Impacto Ambiental) e RIMA (Relatório de Impacto Ambiental). Previsão de impactos sobre os meios físico e biológico e medidas mitigadoras. Sistema de licenciamento; [...] O turismo como gerador de impactos; Atividades de mineração; Impactos ambientais ligados à infraestrutura das cidades; Ecodesenvolvimento e noções de Desenvolvimento Sustentável. Estudos com Fauna e flora no âmbito da avaliação de impacto ambiental. (UFCA, 2017, p.127).

Educação Ambiental e Cidadania. Percepção da realidade ambiental. A relação Educação Ambiental-Qualidade de vida. Projetos, roteiros, reflexões e práticas de Educação Ambiental. Integração Escola-Meio Ambiente-Comunidade. Um percentual de 33,3 % da disciplina (15 horas) será destinado ao desenvolvimento de atividades de extensão universitária. (UFES, 2019, p. 48)

Educação Ambiental como complexidade apoiada na transdisciplinaridade e sustentabilidade. Fundamentos da Educação Ambiental como área do conhecimento teórico, científico-metodológico e aplicado às ciências educacionais e ambientais (conforme parâmetros da lei número 9795/1999 – Lei de Educação Ambiental). Diferentes tipos de metodologias aplicadas em Educação Ambiental. Educação formal e não formal como lócus da Educação Ambiental. A função da Educação Ambiental nos currículos de formação de professores. (UFG 2, 2017, p. 41)

Conceitos e vertentes de Educação Ambiental. Fundamentos da crise ambiental. Percepção ambiental, história da humanidade e sua relação com a natureza. Injustiça e conflitos ambientais. História e fundamentos do movimento ambientalista e da Educação Ambiental. [...] Cenários e métodos da Educação Ambiental no espaço formal. (UFUJM, 2018, p. 78).

Princípios ecológicos da educação ambiental. Princípios metodológicos da educação ambiental. Fundamentos teórico-metodológicos da educação ambiental. Desenvolvimento socioeconômico, política e meio ambiente. Educação ambiental e cidadania. Educação ambiental na educação formal e no âmbito informal. Práticas de educação ambiental. (UFMS 2, p. 54-55).

Histórico da Educação Ambiental. Fundamentos filosóficos da temática ambiental. Tendências e Vertentes da Educação Ambiental. Práticas Pedagógicas de Educação Ambiental. Educação Ambiental no ambiente escolar, empresarial e em unidades de conservação. Projetos de Educação Ambiental: planejamento, execução e avaliação. (UFRA, 2018, p. 91).

Teoria e prática para construção do conhecimento para a promoção da saúde em meio escolar. Técnicas, métodos e instrumentos da educação em saúde e educação socioambiental. (UEPG, 2018, p. 22).

História e fundamentos da educação ambiental; Inter-relação entre educação, sociedade e ambiente; [...] Responsabilidade social e ambiental; Elaboração e execução de ações e projetos em educação socioambiental. (IFRO, 2019, p.128).

O caráter histórico-social das concepções sobre a natureza em diferentes culturas e épocas; Desenvolvimento social e meio ambiente; Tendências teóricas na educação ambiental e prática escolar; Abordagem do meio ambiente na educação CTSA; Pesquisa em educação escolar; Meio ambiente e Direitos Humanos; Elaboração e execução de atividades práticas de Educação Ambiental na educação básica. (UFS, 2020, p. 21-22).

O conceito de "identidade de educador ambiental", conforme descrito por Oliveira (2017), refere-se a um processo sócio-histórico no qual se produz modos de ser e compreender em relação a um sujeito humano em permanente abertura e troca reflexiva com o mundo.

A identidade do educador ambiental não é construída de maneira homogênea, mas varia de acordo com sua história ou grupo, e é marcada pela tradição. Essa identidade apresenta gradações de intensidade, resultando em um perfil profissional-militante, que não se refere necessariamente a vínculo partidário ou ideológico, mas a uma militância de ideias e princípios (BONFIM, GUIMARÃES, 2023).

O educador ambiental é visto como um sujeito ecológico que compartilha em algum nível de um projeto político emancipatório, visando à transformação na maneira de entender, de viver e de fazer política, compreendendo-a como uma possibilidade de reconstrução do mundo, incluindo o mundo interno e os estilos de vida pessoal (BONFIM, GUIMARÃES, 2023).

Além disso, dizem as mesmas autoras, a formação de educadores de ciências que considerem as questões ambientais é de extrema importância para o desenvolvimento sustentável do planeta. O papel do educador é fundamental na construção de uma consciência crítica e responsável em relação ao meio ambiente.

Ao abordar as questões ambientais em suas práticas pedagógicas, o educador de ciências é capaz de despertar o interesse dos estudantes pela preservação da natureza. É fundamental que os futuros educadores sejam capacitados a adotar uma abordagem interdisciplinar, que englobe não apenas os conceitos científicos, mas também os aspectos sociais, econômicos e políticos envolvidos nas questões ambientais (BONFIM; GUIMARÃES, 2023). Além disso, é importante que os educadores de ciências sejam capazes de aplicar os conceitos e teorias científicas em situações cotidianas, de forma a estimular o desenvolvimento de habilidades e competências para a resolução de problemas ambientais.

A formação de educadores de ciências que considerem as questões ambientais é, portanto, uma necessidade formativa. Também é importante para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente e responsável em relação ao meio ambiente. Ao despertar o interesse dos estudantes pela preservação da natureza desde cedo, é possível formar cidadãos mais conscientes e engajados na construção de um futuro mais sustentável (OLIVEIRA, 2017).

Portanto, uma formação de educadores de ciências que considere as questões ambientais é essencial, não apenas para a qualidade do ensino, mas também para o desenvolvimento sustentável do planeta e para a construção de uma sociedade mais consciente e responsável, além de ter profunda relação com a Educação em Direitos Humanos. Isto porque a consciência ambiental é uma de suas mais importantes dimensões.

Percebeu-se então, ao fim, que os PPC mencionados propõem que o graduando conheça a legislação ambiental e, mais que isso, seja capaz de reconhecer a importância de preservar o meio ambiente como única forma de se garantir a sobrevivência. Além disso, trata-se de esperar que estes futuros educadores sejam os multiplicadores desta mensagem aos seus estudantes. Todavia, ressalto que o PPC da UFAC parece voltar sua concepção de EA a uma esfera muito mais pragmática que crítica, como é o caso da UFES, esta sim, com uma ementa mais aberta à discussão e à reflexão.

5.2.3.2 Necessidade Formativa II: Compreender a importância dos estudos étnico-raciais para o combate ao preconceito e racismo na sociedade

Encontrou-se, também, nas ementas, a compreensão da importância dos estudos étnico-raciais em nove instituições, são elas: UFOB, UFES, UFG 2, UFUJM, UFMS 2, UFRA, IFRO, UENF, FURG e UFABC. Assim, têm-se estes exemplos:

Estudos de conceitos básicos acerca das Relações étnico-raciais, tais como raça, racismo, etnia, cultura, civilização, etnocentrismo, preconceito, discriminação, entre outros; estudos das possíveis leituras do racismo, tais como biológica, sociológica, antropológica, psicológica e psicanalítica; estudos das diferentes formas e manifestações do racismo no mundo; o racismo no Brasil em perspectiva comparada às outras sociedades historicamente racistas; as lutas antirracistas, o integracionismo, os nacionalismos e o separatismo negro, o multiculturalismo. (UFOB, 2016, p. 267).

Relações étnico-raciais e políticas afirmativas no contexto brasileiro. Relações étnico-raciais, identidades e subjetividades. Escola, currículo e a questão étnico-racial na educação básica. Raízes históricas e sociológicas da discriminação contra o negro na educação brasileira. A formação de profissionais da educação para o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana. (UFES, 2019, p. 42).

A ciência e a invenção do racismo. O currículo como elemento de manutenção e/ou superação do racismo. A metalurgia na África e o regime de Apartheid. Propriedades do ferro e o papel do ferreiro africano nas sociedades centro-africanas e no Brasil colônia. A herança cultural africana, indígena e portuguesa nas regiões de mineração do estado de Goiás. A química do dendê e a sua importância nas religiões de matriz africana e na culinária afro-brasileira. Abordagem etnobotânica acerca de plantas utilizadas nas religiões de matriz africana, em comunidades indígenas e quilombolas. (UFG 2, 2017, p. 40).

Estudo e análise introdutória sobre Educação e Relações Étnico-Raciais na Sociedade brasileira, e a perspectiva de compreensão das desigualdades sociais, tendo o racismo como objeto de análise. Com ênfase no campo educacional e seus protagonistas: população negra em busca de constituição e mudanças. Debate político e ideológico sobre raça e etnia, e suas implicações a outras questões do cotidiano social: classe, gênero, sexualidade, juventude, religiosidade, escolaridade e currículo. [...] Diálogo com a produção teórica sobre as Relações étnico-raciais na sociedade brasileira, e compreensão das ações do currículo escolar da educação básica com enfoque numa práxis educativa antirracista. (UFUJM, 2018, p. 80).

Concepção do tempo e espaço nas culturas distintas: afrodescendentes e indígenas. Aspectos conceituais, históricos e políticos das Relações étnico-raciais no Brasil. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Discussão sobre o racismo e o preconceito na sociedade e na escola (UFMS 2, 2019, p. 40-41).

Reflexão sobre as relações raciais no Brasil. Desigualdade social e racial na sociedade brasileira: relações e implicações. A Questão Racial e o movimento negro. Identidade Étnica e Etnia. Reflexão sobre aspectos da realidade escolar brasileira, do ponto de vista das desigualdades presentes desde a formação de nosso sistema educacional. A importância da educação

das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. As cotas nas Universidades: debates atuais. A escola e a diversidade; relações raciais na escola e respeito à pluralidade. (UFRA, 2018, p. 98)

[...] Aspectos culturais e educacionais dos indivíduos que formam a população regional (negros, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, entre outros), quer sejam de cultura dominante, quer não. Identidade, diferença e diversidade sociocultural. (IFRO, 2019, p.134-135).

[...] Questões sobre racismo, discriminação e preconceito racial, tomando como ponto de partida a Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. (UENF, 2019, p. 38).

[...] Estudar e analisar a construção social e histórica do conceito de raça e etnicidade. Compreender discussões sociológicas sobre desigualdade, meritocracia e educação [...] 2 Aspectos sociais e antropológicos referentes às comunidades tradicionais, implicações ideológicas e o respeito à particularidade da diversidade. Análise e questionamento da construção de estereótipos e pré-concepções da História social e das políticas públicas e ações afirmativas no Brasil. (FURG, 2019, s/p).

Concepções de diferença, diversidade, desigualdade, alteridade e identidade, etnocentrismo, estereótipo, preconceito, racismo e sexismo. (UFABC, 2016, p. 786).

De acordo com Oliveira (2017), para a educação em DH, é de extrema importância a abordagem das relações étnico-raciais, porque busca desconstruir a visão eurocêntrica que ainda é predominante na sociedade brasileira, valorizando também a diversidade cultural do país. Ao incluir a História e cultura das populações negras e indígenas nos currículos escolares, a lei contribui para uma formação mais crítica e humanística dos estudantes. Além disso, pode-se mencionar a lei 10.639/03, que traz a possibilidade de reflexão sobre a questão racial em sala de aula, estimulando debates e discussões que contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa direção, compreender a história do povo negro e indígena é fundamental para o reconhecimento e valorização da sua contribuição na construção da cultura e da identidade brasileira.

Portanto, é fundamental que os docentes em formação estudem a legislação sobre o ensino de ciências a partir dos Direitos Humanos. Isso lhes dará as condições necessárias para pensar em práticas pedagógicas que levem em consideração a complexidade e a diversidade do mundo em que vivemos. É necessário que a educação seja um espaço de diálogo e respeito à diferença, e a questão racial precisa ser abertamente discutida.

As ementas expostas indicam, vale dizer, o conteúdo a ser trabalhado com os graduandos. É certo que se postas em prática estariam em conformidade com um

ensino mais voltado ao estímulo do pensamento crítico e, conseqüentemente, de uma educação antirracista. Mais uma vez assinala-se que não foi possível observar em sala a forma como tais conteúdos são trabalhados (e se de fato o são!) pelos educadores.

5.2.3.3 Necessidade Formativa III: Compreender a legislação vigente acerca das temáticas relacionadas aos DH

Outra necessidade formativa extremamente importante que foi encontrada refere-se ao conhecimento da legislação vigente acerca das temáticas relacionadas aos DH, para que os docentes possam promover a garantia dos direitos dos estudantes em sala de aula. Essa necessidade foi encontrada em dez instituições: UFOB, UNILAB; UFCA, UFUJM, UFMS 2; UFRA, UEPG, IFRO, FURG, UFABC, conforme os trechos das ementas analisadas e apresentadas a seguir:

[...] políticas ambientais em âmbito mundial e legislação. Política Nacional de Educação Ambiental e legislação Ensino. (UFOB, 2016, p. 241).

[...] as políticas públicas e as ações afirmativas; as identidades no contexto da globalização. (UFOB, 2016, p. 267).

Legislação brasileira: o contexto atual da Educação Inclusiva. Tópicos sobre educação inclusiva nos espaços lusófonos: PALOP e Timor Leste. (UNILAB, 2018, p.114).

[...] política Nacional de Meio Ambiente. Impactos na agropecuária, agroindústria e indústrias em geral. (UFCA, 2017, p. 127).

Diagnóstico e avaliação das políticas públicas de recorte focal, que buscam superar as demandas educacionais relacionadas a diversidade étnico-racial: na educação básica (Leis Federais nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08) e no ensino superior (Lei Federal nº. 12.711/12). (UFUJM, 2018, p. 80).

[...] legislação sobre a Educação Especial e sua relação com as políticas educacionais. Produção do estigma. Conceituação e análise das principais necessidades educacionais e especiais. (UFUJM, 2018, p. 89).

[...] legislação ambiental e políticas públicas afins. (UFUJM, 2018, p. 78).

[...] diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais. A legislação brasileira e o direito de igualdade racial: avanços e perspectivas. (UFMS 2, 2019, p. 40-41).

Legislação e princípios ambientais. Os problemas ambientais locais a partir do direito fundamental ao meio ambiente como garantia constitucional. Noções de ambiente e suas implicações para o ensino. (UFRA, 2018, p. 98).

[...] políticas públicas, programas e experiências nacionais de educação em saúde. Sexualidade no contexto social, anticoncepção e prevenção de DST's. Condições sanitárias e promoção da saúde, doenças infecciosas e

parasitárias e higiene corporal, alimentar e ambiental. Alimentação saudável e distúrbios alimentares. (UEPG, 2018, p. 22).

[...] o mito da democracia e a implantação de políticas afirmativas relacionadas à inclusão de minorias na educação e na sociedade. Os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (IFRO, 2019, p.134-135).

[...] políticas afirmativas e discussão com perspectiva didático-pedagógica (FURG, 2019, s/p).

[...] políticas públicas de combate às discriminações e violências de gênero, étnica e geracional; políticas públicas sobre direitos sexuais e reprodutivos e de reconhecimento da diversidade sexual; políticas públicas afirmativas e de cotas e de reconhecimento da diversidade étnica; políticas públicas e o reconhecimento da diversidade geracional e das relações intergeracionais; cruzamento ou não das categorias gênero, etnia, geração e classe no desenvolvimento de políticas públicas; políticas públicas de gênero, etnia e geração na região do ABC paulista. (UFABC, 2016, p. 786).

Políticas ambientais em âmbito mundial e legislação. Política Nacional de Educação Ambiental e legislação. (UFABC, 2016, p. 129).

[...] e as lutas sociais por políticas de reparação e promoção de igualdade; problematização das concepções universais de sujeito, direitos, democracia, igualdade, cidadania e políticas públicas. (UFABC, 2016, p. 786).

De acordo com Maciel (2016), ao conhecer as leis e normas relacionadas ao Ensino de Ciências, a partir do enfoque dos Direitos Humanos, os docentes em formação poderão compreender melhor a relevância de abordar alguns temas, como: gênero, raça, orientação sexual e outros aspectos socioculturais que influenciam a vida das pessoas. Além disso, eles serão capazes de identificar as possíveis barreiras que impedem o acesso e a participação plena de todos os estudantes.

A legislação, que regula o ensino de ciências a partir dos Direitos Humanos, é fundamental para assegurar uma educação inclusiva e equitativa. Essas normas, conforme se viu na seção 2.4 do presente trabalho, estabelecem princípios, como a não discriminação, a promoção da igualdade de gênero e da diversidade cultural, a proteção do meio ambiente, entre outros. Ao estudá-las, os docentes em formação poderão adquirir as ferramentas necessárias para aplicá-las em suas práticas pedagógicas e, dessa forma, contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a justiça e a igualdade (CANDAU, 2012).

No que diz respeito a este ponto, após a leitura dos PPC, verificou-se que todas as instituições propõem, em sua formação de educadores em ciências, que os graduandos conheçam a legislação vigente no que tange ao ensino de um componente curricular a partir dos DH.

Como lembra Maciel (2016), o compromisso do Estado brasileiro com a Educação em Direitos Humanos é algo recente, pois, somente a partir de 1988, com o retorno do Estado Democrático de Direito, é que o país pôde ratificar importantes Mecanismos Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos e instituir os Direitos Humanos como política pública em programas e planos nacionais. Isso foi aplicado em áreas como a educação, a saúde, a ação social, a justiça e a segurança pública.

Entretanto, o compromisso com a Década da Educação em Direitos Humanos vem sendo aprimorado com o processo de implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que começou a mobilizar a criação de comitês nacionais e estaduais, setores institucionais e programas para formação e capacitação em educação em Direitos Humanos. Esses programas são voltados para áreas como educação básica, educação não-formal, educação superior, educação e mídia e educação dos profissionais de justiça e segurança. Diversas legislações têm sido produzidas quanto a este ponto. Recorda-se, por exemplo, a Lei de número 10.639, do ano de 2003, que foi um marco importante para a promoção da igualdade racial na educação brasileira. Ela tornou obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares, abrangendo também a temática.

5.2.3.4 Necessidade Formativa IV: Conhecer o conceito de gênero, sexo e sexualidade para compreender a diversidade sexual

No que diz respeito às questões de gênero, sexo e sexualidade, foram encontradas disciplinas em cuja ementa propunha-se a discussão destes conceitos em seis instituições: UFOB, UFCA, UFMS 2, UEPG, IFRO e UFABC.

Isto pode ser visto a partir destas ementas:

A emergência do gênero. Multiculturalismo e políticas da diversidade. A construção social e cultural das diferenças. Gêneros e sexualidades na escola. Feminismos e Estudos Queer. Subalternidade, abjeção e resistências culturais. Pedagogias contra normativas. (UFOB, 2016, p. 234).

Ressignificação do conceito e principais abordagens da Educação Sexual; Estudos Culturais pós-estruturalistas. Gênero, sexualidade e corpo na perspectiva multicultural e dos Direitos Humanos. Conceitos chave: Pluralidade Cultural, heteronormatividade, masculinidades e feminilidades, diversidade sexual, homofobia, relações de poder e hierarquias de gênero, preconceito, discriminação e violências. (UFCA, 2017, p. 138-139).

Interdições, sedições e representações do corpo e da sexualidade. Os corpos, a sexualidade e a construção sócio histórica da exclusão e da

desigualdade. (UFMS 2, 2019, p. 37).

Aspectos embriológicos, fisiológicos e anatômicos dos sistemas reprodutores masculinos e femininos. Diferenciação sexual. Regulação neuroendócrina das funções sexuais e reprodutiva. Adolescência, sexualidade e cidadania. Sexualidade e a Escola. [...] Desenvolvimento humano, sexualidade e cultura. Gênero, relacionamentos afetivos, diversidade e contexto escolar. Papel da escola no desenvolvimento sexual e enfrentamento da violência sexual. (UEPG, 2018, p. 63).

A importância da escola como espaço democrático de inclusão educacional e transformação social na mais ampla acepção das palavras. (IFRO, 2019, p. 134-135).

[...] Discriminações; construções do conceito de gênero e a apropriação cultural da diferença sexual; sexualidade, sociedade e política; corpo, sexualidade, etnia e geração; construções de identidades étnicas, de gênero, sexuais e de geração; diferenças de gênero, etnia e geração na organização social e econômica da vida pública e da vida privada; diferenças e desigualdades no trabalho, na educação e na participação política: especificidades das desigualdades de gênero, étnicas e geracionais no contexto das desigualdades em escala local, nacional e global; movimentos feministas, LGBTs, étnicos e geracionais (juventude e “terceira idade”). (UFABC, 2016, p. 786).

Saúde e Sexualidade como “descoberta, construção e busca”, numa perspectiva bio-psico-socio-cultural. Papel da escola na promoção da saúde e no desenvolvimento da sexualidade humana. Perspectiva histórica e interdisciplinar das questões de saúde e sexualidade. Gênero e diversidade sexual. [...] Estudo sobre as violências das várias ordens que cercam a vida de alguns alunos e que interferem na saúde, nas relações e comportamentos sexuais. Desenvolvimento da sexualidade no ciclo vital (crianças, adolescentes, adultos e idosos) nos aspectos biológicos, emocionais e psicológicos. (UFABC, 2016, p. 129).

De acordo com Oliveira (2017), é fundamental que a formação de professores de Ciências aborde a sensibilização e compreensão de papéis de gênero, pois, muitas vezes, as desigualdades sutis em sala de aula passam despercebidas pelos docentes e estudantes.

Autores, como Costa e Souza (2016), defendem que é necessário valorizar a formação docente e identificar os saberes que compõem a base de conhecimentos científicos, pedagógicos e contextualizados que contribuem para a atuação profissional. Eles destacam, ainda, que um repertório de conhecimentos faz do docente um profissional capaz de tomar decisões embasadas nessa coleção de saberes. No entanto, se não houver conhecimentos relacionados às questões de gênero, não será possível reconhecê-las em sala de aula. Portanto, é importante que os conhecimentos relacionados à participação feminina na produção científica e as questões de gênero sejam incluídos no repertório de conhecimento da/do docente, e que sejam estudados e organizados para a execução das tarefas profissionais.

Também de acordo com Costa e Souza (2016), é comum que as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade representem um desafio para as escolas, e isso pode ser explicado por diversos fatores, como a falta de conhecimento sobre a abordagem transversal desses temas e a falta de formação dos docentes, que, muitas vezes, se sentem desacompanhados e despreparados para desenvolver um trabalho pedagógico efetivo, principalmente nos primeiros anos de escolarização.

É importante lembrar que a responsabilidade pela transmissão do conhecimento científico e dos conteúdos presentes nos currículos escolares é da escola, e não da família. No entanto, segundo Costa e Souza (2016), a temática de gênero e sexualidade é bastante problemática no espaço escolar e em diversas leis e documentos relacionados à educação no Brasil. Há muitas controvérsias e discussões sobre a retirada de termos relacionados a gênero e sexualidade em alguns projetos, como os vinculados ao Movimento Escola Sem Partido, e isso aponta para um retrocesso em relação a uma educação que promova a equidade e o respeito.

Para os mesmos autores, a formação docente em ciências é fundamental para abordar o tema do gênero de forma adequada. É importante entender que a identidade de gênero pode não concordar com o gênero atribuído ao nascimento, e a expressão de gênero se refere à forma como uma pessoa se apresenta, de acordo com as expectativas sociais. O papel de gênero se refere às funções sociais, conforme o gênero atribuído.

Em razão do dito acima a educação sexual precisa considerar todos esses aspectos, e a formação dos professores deve contemplá-los. Além disso, é importante não se limitar apenas na questão biológica, mas abordar outras dimensões, como sociais, culturais, éticos, filosóficos e psicológicos, relacionadas à sexualidade. A ênfase na prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis não pode ser a única abordagem, e a promoção da diversidade sexual e de gênero e da igualdade de gênero deve ser um objetivo da formação docente em educação sexual (COSTA; SOUZA, 2016).

Os PCC analisados procuram estabelecer que educadores sejam capazes de, nas aulas de Ciências ou de Biologia, problematizar as questões de gênero com os seus estudantes a fim de lhes despertar o pensamento crítico, a aceitação e a valorização das diferenças.

5.2.3.5 Necessidade Formativa V: Conhecer a Educação Especial na perspectiva da

Educação Inclusiva e promover a sua prática.

No caso desta necessidade formativa, ela se mostrou presente em quatro instituições, são elas: UNILAB, UFUJM, UFMS 2 e UEPG.

Abaixo seguem as ementas que dizem respeito às práticas inclusivas de educação:

Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: educação especializada / integração / inclusão. Políticas públicas para Educação Inclusiva no Brasil. Legislação brasileira: o contexto atual da Educação Inclusiva. Tópicos sobre educação inclusiva nos espaços lusófonos: PALOP e Timor Leste. (UNILAB, 2018, p.114).

Fundamentos da educação inclusiva, acessibilidade e tecnologia assistida. Relações pedagógicas no contexto da educação especial. História da Educação Especial no Brasil. [...] Estrutura e funcionamento dos serviços de educação especial. Análise das diferentes abordagens de intervenção educacional para os públicos-alvo da Educação Especial. (UFUJM, 2018, p. 89).

[...] A Educação Especial e as políticas públicas. O público-alvo da Educação Especial. A Educação Especial no contexto da educação inclusiva e as práticas pedagógicas. (UFMS 2, 2019, p. 42).

Abordagem histórica sobre a participação social das pessoas com deficiência. [...] Os paradigmas da integração e da inclusão social e escolar. O atendimento educacional especializado e a educação inclusiva. Acessibilidade e Tecnologia Assistida (TA). A família e a comunidade diante das demandas da inclusão. (UEPG, 2018, p. 32).

A formação docente em ciências, para a inclusão educacional de pessoas com deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento, é crucial em um novo cenário da educação especial, onde a regulamentação legal, controle e democratização das normas direcionam a sociedade a um sistema de inclusão social. A educação inclusiva, baseada em premissas igualitárias, humanizadas e isonômicas, representa avanços sociais em que as pessoas com deficiência começam a integrar a civilização com suas prerrogativas básicas e fundamentais reconhecidas (OLIVEIRA, 2017).

No entanto, há disparidades nos sistemas educacionais que impedem a concretização desses objetivos, e ainda existem perspectivas conservadoras que limitam o acesso dos estudantes com deficiências a algumas disciplinas. Essa perspectiva ultrapassada e retrógrada continua presente nos sistemas educacionais contemporâneos, muitas vezes, de forma velada ou implícita. Portanto, a formação docente em ciências deve abordar a educação inclusiva das pessoas com deficiências, a fim de construir uma democracia concreta e proporcionar igualdade de

oportunidades para todos na sociedade (FERNANDES; PALUDETO, 2010).

Nessa mesma direção, Oliveira (2017) destaca que a formação docente em Ciências deve abordar a educação inclusiva das pessoas com deficiência, garantindo que todos os estudantes tenham acesso aos conteúdos histórico-culturais e sociais das Ciências da Natureza.

Para que haja inclusão nos espaços educacionais, é necessária uma abordagem dos conteúdos de forma socializadora e dinâmica, buscando disseminar os conhecimentos abrangendo todos os estudantes, independente de suas condições físicas ou mentais. Embora haja diversos pesquisadores investigando os aspectos e problemas do ensino das Ciências na educação especial, ainda existe uma lacuna em relação aos conteúdos disponíveis para a exploração do tema. É importante ressaltar que os conceitos de educação inclusiva e de educação especial não se confundem, mas ambas são destinadas ao mesmo grupo de minorias, representando as pessoas com deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento. A educação inclusiva abrange pressupostos relacionados à democratização, à socialização, à humanização e à integração (FERNANDES; PALUDETO, 2010).

Dito isto, destaca-se que os PCC analisados apontam para a importância de os graduandos conhecerem a fundo a diversidade e a necessidade de se preparar para se trabalhar com a mesma em sala de aula.

5.2.3.6 Necessidade Formativa VI: Conhecer o Histórico dos Direitos Humanos

Com base na leitura dos PPC, percebeu-se que tal abordagem, a partir de um estudo da construção dos DH, está presente sobretudo em quatro instituições: UFOB, UNILAB, UFMS 2 e IFRO. Nelas, há um conjunto de disciplinas voltadas para o aprendizado deste saber e os educadores em formação podem compreender de que forma se deu, ao longo da história, a construção dos DH a partir das lutas de diversos movimentos. Conforme destacado nos recortes das ementas a seguir:

Educação e Direitos Humanos: história dos Direitos Humanos e suas relações com a educação. (UFOB, 2016, p.196).

Direitos Humanos. Diferenças e Desigualdades. Cultura afro-brasileira. (UNILAB, 2018, p. 81).

[...] Contextualização da evolução histórica e dos Direitos Humanos na Educação Especial. (UFMS 2, 2019, p. 42).

Evolução dos Direitos Humanos, seus fundamentos e sua natureza

integradora e protetiva dos direitos do homem, com ênfase para o respeito à dignidade da pessoa humana, para a liberdade de expressão e para a igualdade entre todos os indivíduos. (IFRO, 2019, p.134-135).

A história dos Direitos Humanos é fundamental para ser discutida na formação inicial de docentes de Ciências Biológicas, visto que a educação é um dos pilares para a promoção e defesa desses direitos. Compreender a trajetória dos Direitos Humanos ao longo do tempo, desde a declaração universal até os dias atuais, permite que os professores tenham uma base teórica sólida para abordar esse tema em sala de aula (MACIEL, 2016), reconhecendo a sua importância na educação básica.

Além disso, estudar a História dos Direitos Humanos, conforme afirma Maciel (2016), permite que os professores entendam a importância da diversidade e da inclusão social, temas cada vez mais relevantes no contexto educacional. O conhecimento histórico pode auxiliar os professores a perceber as raízes das desigualdades sociais, e, assim, promover ações que visem à igualdade e o respeito às diferenças.

Defende-se que estudar a História dos Direitos Humanos incentiva uma reflexão sobre o papel da educação para a efetivação desses direitos. É preciso que os professores estejam preparados para formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, a fim de que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Portanto, entende-se que a História dos Direitos Humanos se apresenta como um importante componente na formação de professores, uma vez que permite a compreensão da importância da educação nesse processo de promoção e defesa desses direitos.

Na mesma direção que Candau (2013), destaca-se que, ao se trabalhar a História dos Direitos Humanos com os docentes objetivando a sua formação, é válido fazer uso de método ativos e participativos, considerando que a diversidade de linguagens e o incentivo ao diálogo entre diferentes saberes são elementos presentes durante todo o processo, tendo como base a realidade social e as vivências dos participantes. É importante dar atenção especial aos relatos de histórias de vida ligadas a violações ou à defesa dos Direitos Humanos, que podem ser apresentados pelos próprios participantes, por meio de entrevistas com pessoas indicadas pelo grupo ou materiais de comunicação, como jornais.

É de extrema importância que os professores de ciência estudem disciplinas, como Educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania, durante sua gra-

duação. Isso porque esses temas estão diretamente relacionados ao bem-estar humano e à criação de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao entender sobre os direitos à educação e dignidade humana, os professores de ciências podem ensinar seus estudantes sobre a importância de garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e que sejam tratados com respeito e dignidade em todos os aspectos da vida.

Além do mais, conhecer os documentos nacionais e internacionais permite que os docentes de Ciências Biológicas possam ensinar seus estudantes sobre a legislação e os compromissos assumidos pelos governos em relação a esses temas. A educação em Direitos Humanos também está diretamente relacionada à interculturalidade e à construção de uma cultura da paz. Ao ensinar sobre o respeito às diferenças culturais e à promoção do diálogo e da tolerância, os docentes contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e pacífica. Todas estas disciplinas articulam-se com o conhecimento acerca do processo histórico.

Por fim, a implementação de projetos interdisciplinares, que envolvam a História dos DH, é essencial para que os estudantes possam desenvolver habilidades e competências necessárias para a atuação em uma sociedade cada vez mais diversa e complexa.

5.2.3.7 Necessidade Formativa VII: Saber desenvolver materiais didáticos, para o Ensino de Ciências, articulados às temáticas que envolvem os DH

Há, dentre as instituições pesquisadas, pelo menos três disciplinas que, de alguma forma, contribuem para que os futuros professores de Ciências e Biologia possam desenvolver materiais didáticos relacionados aos Direitos Humanos e, também, realizar projetos específicos dentro deste conteúdo. Nesse caso, refere-se à instituição: UFABC, conforme trecho a seguir da disciplina Práticas de Ensino de Biologia I:

Produção de materiais didáticos envolvendo os temas saúde e sexualidade no contexto da escola básica e de espaços educativos não formais. Elaboração de projetos educativos para espaços escolares e/ou comunitários. (UFABC, 2016, p.129).

Em outro trecho do mesmo PPC, na disciplina de Práticas de Ensino de Biologia II, encontra-se:

Enfoque teórico e prático sobre as diferentes possibilidades de mediação em sala de aula a partir dos conteúdos biológicos. Relações do ensino de Biologia com as aplicações científicas, as questões éticas (bioética) e culturais e com o cotidiano dos estudantes do Ensino Médio. O livro didático de Biologia no Ensino Médio. Imagens e ensino de biologia. Possibilidades de pesquisa em ensino de Biologia. Elaboração de planos de aula a partir de conteúdos ou temas estruturadores em biologia para o Ensino Médio Regular, Técnico e para a Educação de Jovens e Adultos. (UFABC, 2016, p. 106).

Em outro momento, tem-se a disciplina de Práticas de Ensino de Biologia III, que busca:

Articulação entre as áreas no Ensino Médio. Os conteúdos da Biologia e sua transposição para o Ensino Médio. Interdisciplinaridade e temas transversais (Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual). Aprofundamento da estrutura de cada uma dessas disciplinas e sua relação com outras em projetos interdisciplinares. Novas dinâmicas de aprendizagem. Avaliação e ensino de Biologia. Proposição e desenvolvimento de um projeto interdisciplinar para o Ensino Médio Regular, Técnico e para a Educação de Jovens e Adultos. (UFABC, 2016, p.108).

De acordo com Oliveira (2017), é de grande importância que os docentes formandos sejam capazes de produzir materiais didáticos voltados para a discussão dos Direitos Humanos, o que lhes pode servir, também, na prática de ensino em sala de aula. Daí a urgência desta necessidade formativa que apareceu em apenas uma instituição, sendo que as temáticas contempladas estavam relacionadas ao Meio Ambiente e às questões sobre sexualidade, não tendo sido observadas a produção de materiais didáticos referentes às questões étnico-raciais ou *Bullying*.

Para se trabalhar esses aspectos na formação de docentes, Candau (2013) propõe que se privilegie as oficinas pedagógicas como estratégia metodológica para o intercâmbio e construção coletiva de conhecimentos, análise da realidade, compartilhamento de experiências, criação de laços emocionais e concretização dos Direitos Humanos. As oficinas envolvem participação ativa, socialização da palavra, vivências em situações concretas por meio de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de vídeo, debates e trabalho com diferentes expressões da cultura popular.

5.3 NECESSIDADES FORMATIVAS PARA UMA EDH NOS PPC: ALGUMAS LACUNAS

Todas as necessidades formativas encontradas são relevantes, no entanto,

considera-se que outras, também importantes, deixaram de estar presentes nos currículos de licenciatura em Ciências Biológicas, como, por exemplo, a temática referente ao *Bullying*, que poderia ser associada às temáticas relativas às questões de gênero e étnico-raciais. Esta é uma necessidade formativa que se pode identificar a partir do referencial teórico, ainda que não se tenha encontrado nenhuma instituição que o aborde diretamente, seja sobre a prática do *bullying* ou das formas de combatê-lo.

Debarbieux (2002) reconhece que as escolas são espaços muito vulneráveis à questão da desigualdade social e, assim, tornam-se lugares em que a violência acaba sendo verdadeiramente comum. O autor traça um perfil dos agressores (educandos ou educadores) dentro da escola: sujeitos geralmente mais fortes, apresentando pouca empatia, egocêntricos e com altíssima autoestima. Isso pode ser explicado, muitas vezes, pelo ambiente em quem vivem os agressores, locais que, circunstancialmente, faz com que se tornem pessoas violentas, assim:

Salmivalli, ao estudar as relações entre pares que se formam nas salas de aula, observa que os estudantes que se comportam de forma semelhante, sejam como agressores, ajudantes dos agressores, defensores das vítimas ou observadores, na dinâmica da violência escolar, tendem a se unir entre si e formar redes de ligação. (SILVA; SALLES, 2010, p.5).

Naturalmente, os que se encontram fora destas redes de ligação, sejam as positivas (defensores de vítimas ou observadores), sejam as negativas (agressores ou ajudantes de agressores), tendem a ser as vítimas, porquanto se encontram isoladas dentro da escola. Essas vítimas, em geral, são gordos ou pertencem a grupos étnicos pouco expressivos. Pode-se dizer que as vítimas:

Em geral, aparentam insegurança e apresentam uma atitude submissa. Suas reações são pouco assertivas com tendência a reagir chorando e com o abandono da situação. Também, em geral, apresentam uma baixa autoestima, baixa autoconfiança e uma autoimagem negativa. Têm poucas relações com seus companheiros, são isoladas, pouco respeitadas e impopulares. (SILVA; SALLES, 2010, p. 6).

Nota-se que, dentro das escolas, as formas de violência podem variar sensivelmente, desde a agressão física e verbal à depredação do ambiente. O clima nas escolas é de constante tensão, seja entre professores e educandos ou entre professores e outros professores, ou educandos e outros educandos. Isto ocorre porque a escola é o espaço de interação de grupos desiguais. Não se pode esquecer também os fatores externos que adentram o muro das escolas, como a criminalidade

e o uso de drogas. Daí a importância, conforme Oliveira (2017), de se formar educadores que busquem solucionar conflitos nesses espaços.

Vê-se com clareza o quão vulnerável é a escola às violências do dia a dia. Pouco se faz para conter a violência, porque, segundo Bordieu (1999), o que impera nas escolas é a omissão, dado que o corpo docente procura evitar os conflitos ao invés de resolvê-los, já que se sente pouco preparado para tanto. Tal omissão, contudo, não pode ser encarada como “culpa” dos educadores. Estes, não raro, não estão preparados para solucionar os conflitos, tampouco para saber como agir em momentos em que eles aparecem.

Para Fante (2005), o *Bullying* é perfeitamente identificável e separável dos demais tipos de violência, quer sejam pelas três características que se listou acima ou pelo grupo de pessoas envolvidas.

Há vários meios de se combater a violência dentro das unidades escolares. O ideal, porém, é a prevenção, com o intuito de evitar que se instalem os conflitos. De acordo com:

O pressuposto de uma possível proposta é que a escola é tanto o espaço privilegiado para desenvolver a prevenção quanto o local onde as dinâmicas de intolerância e violência ocorrem com mais frequência. O professor é concebido como um agente facilitador do desenvolvimento de atitudes de tolerância entre os jovens e com isso contribui para a prevenção da violência e para a educação para a paz. Desta forma, o projeto tem por finalidade reduzir as variáveis de risco e potencializar as variáveis protetoras como a participação dos jovens em grupo de apoio, o aumento da autoestima e o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento de conflitos. (SILVA; SALLES, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, todo o corpo docente precisa assumir função de agente. É claro que esta atitude implica na não-omissão diante dos fatos corriqueiros do *Bullying*, por menores que sejam. Não se pode ser tolerante a este tipo de violência. Além disso, para Silva e Salles (2010), só se combate o *Bullying* por meio de atividades que procurem eliminar seus fatores de origem: o ensino e o trabalho de conscientização das diferenças entre os educandos e da importância de se respeitar os direitos de todos. Por isso, essas autoras insistem, também, em práticas formativas que contribuam para que os educadores sejam capazes de tratar dessa questão.

A figura do professor é fundamental em todas estas intervenções. Na discussão entre pares, a ideia é a de que o educador sirva como mediador de todo o processo de debate, chamando a atenção para a heterogeneidade de todos os grupos, pois, coletivamente, por meio do conhecimento de cada um sobre a realidade das

salas de aula, é possível buscar soluções para evitar e atuar nos conflitos. Quanto à resolução de conflitos, o educador precisa instigar os próprios educandos a resolvê-los, por meio de técnicas de negociação.

Assim, é necessário, na formação inicial de professores de Ciências e Biologia, apresentar e discutir a legislação referente ao *Bullying* (é o caso da Lei de nº 13.185, de 06 de novembro de 2015), na qual é possível conhecer seu conceito, bem como, a partir dos conteúdos dessa área específica, buscar formas de combatê-lo, utilizando-se do planejamento de atividades adequadas.

Outro aspecto a ser destacado, quando se discute necessidades formativas para EDH, conforme Candau (2013), é a importância da formação de sujeitos de direito. Tal formação deve ser incentivada, pois implica no desenvolvimento do entendimento de que os direitos, quando garantidos pelo Estado, foram ou ainda são fruto de muita luta daqueles que tiveram ou têm sua humanidade violada.

Nesse sentido, é destacada a relevância das organizações de grupos de resistência, tais como Organizações Não Governamentais (ONGs), movimentos sociais, grupos de defesa dos Direitos Humanos, dentre outros coletivos, que expressam a voz de uma parcela da população. A fim de serem considerados sujeitos de direito, Candau (2013) menciona que é necessário, ao indivíduo, realizar quatro movimentos: (i) conhecer os direitos; (ii) ter autoestima positiva; (iii) desenvolver capacidade argumentativa; e (iv) promover uma cidadania ativa e participativa.

Outro ponto a se destacar, no que diz respeito à formação de um educador que seja um agente sociocultural político, é do respeito à democracia e ao diálogo. Candau (2013) afirma que, para fortalecermos a democracia, é fundamental investir na EDH como uma forma de exercitar a capacidade de indignação e de esperança, além de admirar a vida a partir do princípio de equidade, que surge da articulação dos princípios de igualdade e diferença. Outra dimensão importante para o fortalecimento da democracia é a afirmação do "nunca mais", que busca resgatar a memória histórica dos subalternizados. Isso significa construir um olhar crítico sobre a história e não permitir que acontecimentos violentos sejam esquecidos. Nesse sentido, defende-se a importância de os educadores conhecerem a história da construção dos DH, conforme:

Educar para "nunca mais" exige também que mantenhamos a memória viva dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismo, perseguição política, tortura, escravidão, genocídio, desaparecimentos e rejeitura

da história para mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso com o nunca mais. Isso favorece o exercício de uma cidadania plena e ativa. (CANDAU *et al.*, 2013, p. 48).

Assim, a formação de professores de Ciências da Natureza, nos moldes do Agente Sociocultural Político, isto é, que esteja comprometida com a responsabilidade de desenvolver uma cultura de Direitos Humanos e Diversidades, é importante. Trata-se de um modelo, de acordo com Oliveira (2017), essencial para a formação de docentes que sejam cidadãos capazes de avançar em princípios fundamentais para atuar como agentes nas escolas.

Também destaca-se o fato de apenas uma IES contemplar, em sua matriz curricular, uma disciplina voltada para o desenvolvimento de projetos transversais e produção de materiais didáticos relacionados a algumas temáticas que envolvem DH, pois hoje há uma série de referências (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016; OLIVEIRA; SANTOS; QUEIROZ, 2021; OLIVEIRA *et al.*, 2022), que exemplificam propostas concretas dessa natureza, bem como a importância dessa atividade para implementar essas temáticas em sala de aula, para além de conhecimentos sobre DH e de uma postura do docente como ASCP.

Finalizada a análise documental, no próximo capítulo, apresentar-se-ão as principais considerações da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não é necessário que você veja toda a escada. Apenas dê o primeiro passo.”

(Martin Luther King)

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as formas como as instituições de ensino estão implementando a temática de Direitos Humanos, na formação dos futuros docentes de Ciências e Biologia do ensino fundamental e médio, a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso. Para isso, foi realizado um levantamento dos PPC de diversas instituições de ensino públicas, com o interesse de investigar a forma como estes tratam a questão dos Direitos Humanos, a partir das diretrizes da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

Os resultados mostraram que das 30 instituições, cujos documentos foram encontrados e analisados, apenas quatro não mencionam a existência da Resolução em seus quadros de Leis, referências e/ou texto, o que pode estar relacionado ao fato de que a reformulação curricular dos cursos dessas instituições já estava em processo de aprovação nas diferentes instâncias dentro das instituições, um processo burocrático e demorado, mesmo a Resolução afirmando que as instituições tinham o prazo de dois anos para se adequar aos novos requisitos.

Em relação aos documentos de 26 IES, que contemplavam a Resolução nº. 02, de 1º de julho de 2015, foi possível verificar que, na maioria das IES, a oferta das disciplinas relacionadas aos DH é mista, ou seja, os setores de Ciências Humanas e de Ciências Biológicas estão envolvidos na oferta das disciplinas relativas às temáticas que envolvem os DH. O que se considera benéfico, porque, em princípio, tal temática seria uma responsabilidade de professores formados na área de humanidades, que teriam muito a contribuir para os graduandos de Ciências Biológicas e promoveriam a integração entre os distintos setores.

Quando se analisou as temáticas presentes na matriz curricular dos cursos, foi possível constatar que a temática que mais apareceu foi a de Educação Ambiental, seguida de estudos étnico-raciais, compreensão da legislação vigente sobre os DH, estudos de gênero e sexualidade, educação especial e inclusiva, estudos acerca do histórico dos DH e, por fim, o desenvolvimento de materiais didáticos. Considera-se que algumas temáticas não foram abordadas, como o *Bullying*, o qual poderia ser

discutido em conjunto com as questões de gênero e questões étnico-raciais e diversidade, pois o mesmo é gerado pelo preconceito de várias naturezas.

Assim, foi possível, a partir da leitura dos PPC das Instituições selecionadas, destacar sete necessidades formativas voltadas às temáticas relacionadas aos DH. São elas: 1) Conhecer a necessidade da educação ambiental e sua relação com o ensino; 2) Compreender a importância dos estudos étnico-raciais para o combate ao preconceito e racismo na sociedade; 3) Compreender sobre a legislação vigente acerca do ensino de ciências a partir dos DH; 4) Conhecer os estudos de gênero, sexo e sexualidade para compreender a diversidade sexual; 5) Conhecer a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e promover a sua prática; 6) Conhecer o Histórico dos DH; 7) Saber desenvolver materiais didáticos para o Ensino de Ciências articulados às temáticas que envolvem os DH.

A necessidade formativa que mais apareceu nos documentos foi a relativa à Educação Ambiental, cujas ementas das disciplinas contemplam o histórico da Educação Ambiental, a legislação vigente, as políticas ambientais em âmbito nacional e mundial, bem como a gestão de recursos naturais e a sustentabilidade.

Sobre os estudos étnico-raciais, grande parte das ementas propõe um mergulho profundo na influência da África e dos africanos na formação cultural do Brasil, mostrando que se faz importante a desconstrução do olhar colonizador sobre as relações étnico-raciais.

Quanto ao estudo da legislação vigente acerca do ensino de ciências a partir dos DH, as ementas destacam o estudo de leis referentes a algumas questões, como as étnico-raciais, de gênero, a política ambiental, entre outras, com propósito de instrumentalizar os graduandos na compreensão da forma como se trabalhar os DH em sala de aula.

Os estudos de gênero e sexualidade, nas emendas, orientam a pesquisa da sexualidade como busca e, também, construção, dando espaço para a discussão em torno do conceito de gênero e de diversidade sexual enquanto construtos históricos.

No que tange ao conhecimento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as ementas costumam priorizar a discussão acerca de termos como “educação especializada”, “integração” e “inclusão”, além de tratar da história da educação especial tanto no mundo como no país, destacando as suas conquistas.

As ementas também apontam para a importância de se estudar a trajetória histórica de conquista dos DH, enquanto território de disputas e conflitos, visando a

construção de uma cultura de paz.

A sétima necessidade formativa, relacionada à construção de materiais didáticos que tratam da questão dos DH, aparece, nas ementas, sobretudo em disciplinas como as de práticas educativas, indicando a maneira como os DH poderiam ser trabalhados com os educandos a partir de materiais confeccionado por eles.

Por fim, destaca-se a ausência, nos PPC estudados, de uma abordagem direta à questão do *bullying*, por exemplo, ou, ainda, ao direito dos povos migrantes e refugiados, bem como o trato direto com os direitos das crianças e dos adolescentes.

Ao término deste estudo, baseando-se nas palavras de Martin Luther King, no trecho destacado na epígrafe deste capítulo, compreende-se que faltam ainda muitos degraus para que uma educação em DH seja de fato uma realidade, no entanto, precisamos caminhar, traçar novos caminhos, certos de que o topo da escada existe. Nessa perspectiva, destaca-se que as análises possibilitadas podem contribuir para a formação inicial de docentes de Ciências Biológicas, na medida em que: (1) apresentam reflexões sobre como as temáticas relacionadas aos DH estão sendo implementadas em diferentes cursos do país, cujos PPC foram analisados, e, desse modo, fornecem subsídios para que essas instituições possam repensar seus processos formativos, principalmente em relação às lacunas identificadas; (2) contribuem para demonstrar a necessidade do trabalho com os DH para aquelas instituições que ainda não implementaram essas temáticas em seus cursos; (3) destacam a importância de se formar profissionais capacitados frente aos desafios da contemporaneidade, numa perspectiva inclusiva e de respeito às diferenças.

Também se destaca a contribuição desse estudo para área de pesquisa de Educação em Ciências, cuja temática ainda é pouco explorada pela área, e ainda aponta para a importância da discussão entre os pesquisadores sobre as necessidades formativas para uma EDH na formação inicial e continuada de docentes de Ciências de uma maneira geral.

Quanto às indicações para estudos futuros, pode-se pensar em uma pesquisa empírica, em que se pudesse entrevistar os docentes responsáveis por essas disciplinas, visando aprofundar mais sobre as necessidades formativas contempladas na matriz curricular. Também seria profícuo realizar entrevistas com os licenciandos em Ciências Biológicas, que cursaram essas disciplinas, para analisar quais os impactos em sua formação docente; e conhecer as metodologias utilizadas para discussão desses temas sensíveis. Para tanto, supõe-se a escolha de algumas

instituições para análises das disciplinas e das discussões que são feitas em sala de aula, o que poderia contribuir para o aprofundamento e complementação deste estudo.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, José Rodrigo Barth; PFEIFER, Mariana. Elementos históricos, conceituais e político-pedagógicos da Educação em Direitos Humanos. **RIDH- Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru/SP, v. VII, n. 2, p. 255-283, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/695>>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- AGUIAR, Márcia; TUTTMAN, Malvina T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, jan./abr. 2020.
- ALBERNAZ, Ana Cristina; SEIXAS, Sônia; MADEIRA, Maria Cristina. Memórias de bullying na trajetória escolar dos estudantes: da licenciatura em Biologia: caminhos investigativos para a Educação social. **Revista da IUPS**, v.15, n. 03, p. 115-128, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/nRCKrSS8m5kZbyvGQVH-mhGH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 nov. 2021.
- ALENCAR, Maria Gisele de. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na prática educacional do ensino básico brasileiro. **Anais do Ciet-Enped**, São Carlos/SP, junho, 2018. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/826>>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- ALMEIDA, Edson Leandro de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Educação para a sexualidade a partir da Biologia: Vamos falar de kinsey? **Diversidade e Educação**, v. 09, n.01, p. 93-123, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/13052>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- ALVES, Patrícia Ferreira de Sousa. **Atuação do professor de Biologia e percepção dos alunos diante do bullying em duas escolas públicas de José de Freitas-PI**. Monografia, (Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) - Faculdade do Médio Parnaíba, Teresina, 2014. Disponível em: http://www.famep.com.br/repositorio/2016.2/monografias/Biologia/atuacao_do_professor_de_Biologia_e_percepcao_dos_alunos_diante_bullying.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.
- AVILA, Adriana Maria; LINGNAU, Rodrigo. Crise ambiental, ensino de Biologia e educação ambiental: Uma abordagem crítica. **REMOA- Revista Monografias Ambientais**, v.14, n.02, p.137-150, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/17921>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- ARAÚJO, Monica Lopes Folena; OLIVEIRA, Maria Marly de; NOGUEIRA, Romildo Albuquerque. A prática pedagógica em educação ambiental dos professores de biologia em Porto Velho – RO. Em: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 5, 2007, Brasília. **Anais...**Brasília.
- ARAÚJO, Jayann Batista de; GOMES, Fábio José Cardias. A perspectiva do professor diante do bullying no âmbito escolar. **Itinerarius**, v.10, n.01, 2014. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/29457>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ARAÚJO, Rafaela Silva de. **Educação em Direitos Humanos: concepções dos estudantes do ensino médio acerca de temáticas trabalhadas no projeto de direitos humanos na escola**. Trabalho de graduação (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2017.

ARAÚJO, Mariana de Sousa. **Formação docente e sexualidade: o que pensam os/as licenciados/as em Ciências Biológicas?** Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Urutaí, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/936>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A infância repõe o trabalho na agenda pedagógica. In: ARROYO, Miguel Gonzáles.; VIELLA, Maria Anjos Lopes; SILVA, Maurício Roberto (Orgs.) **Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança – haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BARBALHO, Alexandre A.; RODRIGUES, Renata C. História e cultura afro-brasileira e indígena: um estudo sobre a implementação da lei nº11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia/CE. **Revista Diálogo**, Canoas/RS, n. 38, p. 43-58, agosto 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/download/4601/pdf>. Acesso em: 25 julho 2021.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARUFFI, Helder. Direitos Humanos e educação: uma aproximação necessária. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados/MS, v. VIII, n. 15, p. 29-56, jan./jun 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/baruffi_dh_educ_aproximacao_necessaria.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

BASTOS, Angélica B. **Direitos Humanos das crianças e adolescentes: as contribuições do Estatuto da Criança e do Adolescente para a efetivação dos Direitos Humanos infanto-juvenis**. (Mestrado em Direito)- Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, p. 136. 2012.

BATISTA, Inara Carolina da Silva; MORAES, Renan Rangel. História do ensino de Ciências na Educação Básica no Brasil (do Império até os dias atuais). **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 26, out., 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/26/historia-do-ensino-de-ciencias-na-educacao-basica-no-brasil-do-imperioate-os-dias-atuais>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BELLINHO, Liliith A. **UMA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS**. [S.l.]. 2017. Disponível em: <<http://www.unibrasil.com.br/arquivos/direito/20092/lilith-abrantes-bellino.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BENEVIDES, Maria Victória. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. 1ª. ed. João Pessoa/PB: Editor Universitária da UFPB, 2007. Cap. 12, p. 513. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/20_cap_2_artigo_12.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? **Programa Ética e cidadania - construindo valores na escola e na sociedade**, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://www.sigas.pe.gov.br/files/03152021092416-texto.benevides.educacao.em.direitos.humanos.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora LDA, 1994.

BONFIM, Hanslivian Correia Cruz; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Articulações teóricas entre Ensino de Ciências Naturais e Direitos Humanos: proposta para uma perspectiva de formação Humana. **RBPEC- Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 20, p.949-974, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/20556>. Acesso em: 10 nov. 2021.

_____. Direitos Humanos e Formação de Educadores de Ciências em Periódicos Nacionais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 25, p. e35107, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/bYrhM5XpQrLGxMNCCNDcPmT/#>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BONZANINI, Taitiâny Kárita; BASTOS, Fernando. A Formação de Professores de Biologia e os Avanços Científicos Recentes: demandas da prática pedagógica. In: **VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 2007.

BORBA, Juliana Bono. **Uma breve retrospectiva do ensino de Biologia no Brasil**. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4689/1/MD_EDUMTE_I_2012_12.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

BORBA, Camila da Cunha Melo de Farias; CAMARA, Maria Amalia Oliveira de Arruda. Direitos Humanos e a questão do trabalho em condições análogas à escravidão no Brasil do século XXI: uma abordagem antropológica-normativa sobre o tema. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo/SP, v. XIV, n. 6, p. 18-36, mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/2914/2707>>. Acesso em: 03 set. 2021.

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; ANDRADE, Maria Carolina Pires de; SELLES, Sandra Escovedo. Ensino de Ciências e Biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões. **Artes de Educar**, v.05, n.02, p. 144-162, Rio de Janeiro, mai./ago.2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/44845/0> Acesso em: 10 nov.2021.

BORGES, Elisabeth M. D. F. **Inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica e superior; momento histórico ímpar**. [S.l.]. 2015.

BORGES, Maria Creuza Araújo. O direito à educação na normativa internacional de proteção dos Direitos Humanos e sua regulação no ordenamento jurídico nacional: análise preliminar a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos. **Conpedi law review**, v. I, n. 3, p. 219-234, 2015. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3405/2921>. Acesso em: 03 set. 2021.

BORGES, Maria Creusa de Araújo; GONZÁLEZ, Cristiani. Repensando a educação em direitos humanos a partir das teorias universalistas, relativistas e confluentes. **RIDH**. Bauru, v. 9, n. 1, p. 161-184, jan./jun, 2019. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/46>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RODRIGUES, Renata Cordeiro; BARBAHO, Alexandre Almeida. Obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede de Ensino: um estudo sobre a implementação da Lei Nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia. **Conhecer: debate entre o público e o privado** . v 06 . nº 17. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/614>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRAGATO, Fenanda Frizzo. Contribuições teóricas latino-americanas para a universalização dos Direitos Humanos. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília/DF, v. XIII, n. 99, p. 11-31, fev./mai 2011. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/143>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjfyJqmoaPPAhUEj5AKHfyvCnAQFggmMAE&url=http%3A%2F%2Fbd.camara.gov.br%2Fbd%2Fbitstream%2Fhandle%2Fbdcamara%2F15261%2Fconstituicao_federal_35ed.pdf%3Fsequence%3D9&usg=A FQjCNHs419NgvxcRGlpeUazMQ1Bntkddg&cad=rja. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL, Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**:

Ciências Naturais. MEC. Brasília, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 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". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL, Conselho N. D. E. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012** - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Brasília/DF, 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdmdocuments%2Frcp001_12.pdf&cldn=86633&chunk=true>. Acesso em: 22 jul. 2021.

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.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasil. 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, 2013.

BRASIL, Conselho N. D. E. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília/DF. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL, Conselho N. D. E. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília/DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

BRASIL, Conselho N. D. E. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília/DF, p. 20. 2019.

BRITO, Ariele dos Santos Santiago de. **A concepção de professores de Ciências e Biologia com relação à abordagem em sala de aula da discussão sobre bullying**. Monografia, (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2011, 31 p. Disponível em: <https://repositorio.uni-ceub.br/jspui/bitstream/235/6521/1/Ariele%20dos%20Santos%20Santiago%20de%20Brito.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CABRAL, Lídia Cabral. **Investigando Características de uma intervenção educacional para o ensino de fisiologia humana a partir de uma abordagem relacional**. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, 2021.

CACCIA BAVA, Silvio. Participação, representação e novas formas de diálogo público. In: CACCIA BAVA, Silvio *et al* (Org.). **Novos contornos da gestão local: conceitos em construção**. São Paulo, Pólis; Programa Gestão Pública e Cidadania/EA-ESP/FGV, 2002.

CALAU, Júlia; LIRA, Daiane; SPONCHIADO, Denise A. M. Educação em Direitos Humanos: um desafio da sociedade e da escola. **Anais do XIII EDUCERE**- Congresso Nacional de Educação. Curitiba/PR: [s.n.]. 2015. p. 3949-3960.

CALDEIRA, Giovana C. Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do homem e do cidadão. **Intertemas**, v. 5, n. 5, 2009. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/2019/2164>. Acesso em: 18 fev. 2023.

CAMPELO FILHO, Francisco Soares.; TEIXEIRA, Anderson Vichinkeski. A evolução dos Direitos Humanos sob os influxos dos processos de globalização. **Revista de Direitos Fundamentais e Democracia**, Curitiba/PR, v. XVI, n. 16, p. 184-199, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/504>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna Maria Canavarro. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. **Química Nova**, 42, p. 691-701. Disponível em: https://quimicanova.sbq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=6931. Acesso em: 23 fev. 2023.

CAMPOS, Ingrid Fernanda dos. **Repercussões da Lei 13.185/15 (bullying) em face da ações do Estado Brasileiro** (Bacharelado em Direito) - Centro Universitário Tabosa de Almeida. Caruaru/PE, p. 24. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. XXXIII, n. 118, p. 235-250, março 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Direitos Humanos e Educação: a formação docente como um direito. In: FLORES, Elio Chaves.; FERREIRA, Lúcia Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lourdes Barbosa. **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos**. 1ª. ed. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2014. Cap. 8, p. 363. Disponível em: <<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/274>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CASAGRANDE, Cledes A.; KAMIANECKY, Mychele; SILVA, Ana P. O. D. Educação e Direitos Humanos: uma reflexão a partir da escola. **Revista Diálogo**, Canoas/RS, n. 33, p. 9-23, dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/2238-9024.16.40>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

CHAUÍ, MARILENA; SANTOS, BOA VENTURA DE SOUZA. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

CLAUDE, Richard P. Direito à educação e educação para os Direitos Humanos. **SUR-Revista Internancional de Direitos Humanos**, São Paulo/SP, v. II, n. 2, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 03 set. 2021.

COLLE, Fabíola de Andrade. **Direitos Humanos: da perscpetiva histórica à regulamentação por tratados**. (Bacharelado em Direito) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, p. 77. 2011.

CONDE, Érika Pires. **Transversalidade e ensino: o que falta para ser uma realidade?** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20036/20036.PDFXXvmi>= Acesso em: 27 set. 2021.

CORTINA, Adela. **Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI**. (2ª ed.). Oviedo: Ediciones Nobel, 2007.

COSTA, Paula Naranjo da; SOUZA, José Camilo Ramos de. Sexualidade e gênero e ensino de Ciências: buscando novos sentidos. *In*. **III CONEDU- Congresso Nacional**

de Educação, p.1-10, Natal, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com/editora/anais/conedu/2016/TRABA-LHO_EV056_MD1_SA11_ID11939_17082016225830.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

CROCETTA, Bruna Baggio; LIMA, Fernanda da Silva. Os Direitos Humanos a partir de uma perspectiva intercultural. **Argumentum**, Marília/SP, v. XX, n. 1, p. 97-111, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://ojs.unimar.br/index.php/revistaargumentum/article/view/587>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história: algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**, Natal/RN, julho 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372726711_ARQUIVO_TrabalhoXXVIISNH-CarolineSilvaCruzeSimoneSilvadeJesus_corrigido_.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira.; KRASILCHIK, Myriam. **A Formação Continuada de Professores de Ciências**: percepções a partir de uma experiência. In: XXIII Reunião Anual da ANPED. Caxambú, 2000.

CUNHA, Géssica Tissiani Siebra da. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: um estudo sobre sua implementação em escola estadual de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNINOVE, São Paulo, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação nas Constituições Brasileiras. In: BASTOS, Maria Helena; STEPHANOU, Maria. **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, v. III, 2005. Cap. 1. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2970201/mod_resource/content/1/HISTORIAS%20E%20MEMORIAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

DALLARI, Dalmo Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa M. G. *et al.* (ORG.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa/PB: Editora Universitária, 2007. Cap. 1, p. 513. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

DE CÁSSIA MARCHI, Rita. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista portuguesa de educação**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

DA SILVA, Matheus Moreira; RIBEIRO, José Pedro Machado; FERREIRA, Rogério. Biopirataria e explorações ocorridas no Brasil: um relato-denúncia de práticas criminosas contra povos indígenas. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 9, n. 1, p. e21031-e21031, 2021.

DEL PRETI, Bruno; LÉPORE, Paulo. **Manual de Direitos Humanos**. 1ª. ed. Editora Juspodivm, 2022.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos Direitos Humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (ORG). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa/PB: Editora Universitária, 2007. Cap. 23, p. 513. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

DIAS, Diego Corrêa Lima Aguiar. **Direitos Humanos em sala de aula : a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH**. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, p. 172. 2017.

DIAS, Natália M.; SORIANI, Julia; VENTURIERI, Clarissa. Avaliação Neuropsicológica Infantil. In: CARVALHO, Chrissie F. D.; DIAS, Natália M.; LOPES, Fernanda M. **Neuropsicologia: Atuação e pesquisa no curso de Psicologia da UFSC**. Florianópolis/SC: [s.n.], 2020. Cap. 3, p. 153. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/339943012_EBOOK_Neuropsicologia_Atacao_e_pesquisa_no_curso_de_Psicologia_da_UFSC>. Acesso em: 25 jun. 2011.

DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (artigo 26-a da LDB)**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília/DF, p. 75. 2012.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. XXXVI, n. 131, p. 299-324, abr./jun, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 22 julho 2021.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 02, p. 139-145, 2018.

DUTRA, Marília Camargo; LOVATO, Ana Carolina. Direitos fundamentais e Direitos Humanos- singularidades e diferenças. **Anais do XII Seminário Internacional de demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea**, Santa Cruz do Sul/RS, 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/issue/view/56>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ELIAS, Bruno Oliveira. **"Direitos do Homem e do Cidadão": a crítica de Marx em Sobre a questão judaica**. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade de Brasília. Brasília/DF, p. 62. 2015.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995. p.93-124.

FACHINETTO, Rochele F.; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan B. Educação em Direitos Humanos: componente curricular indispensável na escola pública brasileira contemporânea. In: FACHINETTO, Rochele F.; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan B. **Educação em Direitos Humanos**. 2ª. ed. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2018. Cap. 1, p. 254. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/184425>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular**. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, p. 144. 2018.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2ª edição. Campinas. Editora Versus, 2005.

FÁVERO, Altair. CENTENARO, Junior. A pesquisa documental: potencialidades e limites. **Contrapontos**. Florianópolis. Vol. 19. Número 01. Jan./Dez. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-71142019000100170&script=sci_arttext. Acesso em: 10 fev. 2023.

FERNANDES, Angela V. M.; PALUDETO, Melina C. Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. **Caderno CEDES**, Campinas/SP, v. XXX, n. 81, p. 233-249, mai./ago. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KYK3qM4zNL6zvZdHb54pzft/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2021

FERNANDES, Kelly Meneses. Biologia, educação das relações étnico-raciais e inversão epistemológica. **Artes de Educar**. v. 01, n. 02, p.311-323, jun./set. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/16194>. Acesso em: 10 nov. 2021.

_____. O ensino de Biologia e a Lei 10.639/03: construindo possibilidades didáticas. In: **Anais do X COPENE**, Uberlândia, out/2018. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538347101_AR-QUIVO_TrabalhoCompletoXCOPENE-26-06.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

FERREIRA, Aline Silva. Educação em Direitos Humanos e o eca: educando para a cidadania em escolas de ensino fundamental. **Anais do I Congresso de Inovação Pedagógica de Arapiraca**, Arapiraca/AL, I, n. 1, 18-22 maio 2015. 1-15. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/view/1922>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

FERREIRA, Moisés E.; SANTOS, Renato A. A educação como direito humano fundamental. **Anais do XV Congresso do CONPEDI**, Curitiba/PR, p. 282-298, dezembro 2016. Disponível em: <<http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/02q8agmu/56tv1cja/11av5BshvlpFmeYn.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

FILHA, Constantina X. Direitos Humanos na base nacional comum curricular: resistências para o trabalho docente. **Revista Diversidade e Educação**, v. VIII, n. 1, p. 144-161, jan./jun 2020. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/divedu/article/view/11443>>. Acesso em: 03 set. 2021.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, Direitos Humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo/SP, v. XIV, n. 40, p. 156-167, jan./abr 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QPz7bgW7FmF3K4tbVRHVNMT/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 22 julho 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 387-393, 2006.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura**. 2019.

GAMA, Ísis Matos Cavalcanti; PACHECO, Paulo Fernando Santos. **Trabalho escravo contemporâneo dos imigrantes no Brasil: na costura dos escravos da moda**. Monografia (Bacharelado em Direito)- Universidade Tiradentes. Aracajú/SE, p. 24. 2016.

GIUSTI, Daiane. **A evolução dos direitos fundamentais no Brasil**. Monografia (Especialização em Direito Público) - Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Chapecó/SC, p. 51. 2012.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista**, v. 30, p. 15-41, 2014.

GÓES, Washington L. *et al.* **Direitos da criança e do adolescente**. Brasília: Flacso Brasil, 2015.

GOMES, Catarina. **A Educação para os Direitos Humanos e a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação para os Direitos Humanos: a sua aplicação em zonas de reconstrução pós-conflito**. (Pós-Graduação em Direitos Humanos) - Universidade de Coimbra. Coimbra/PT, p. 31. 2013.

GOMES, Gabriela Menna Barreto; PALMA, Celso. A aprovação da Lei 13.185/2015 e a necessária atuação próativa das escolas. **Anais 9ª Jornada de Pesquisa e 8ª Jornada em Extensão do Curso de Direito**, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://metodistacentenario.com.br/jornada-de-direito/anais/9a-jornada-de-pesquisa-e-8a-jornada-em-extensao-do-curso-de-direito/artigos/os-perigos-da-liberdade-de-expressao-na-area-do-direito-da-crianca-e-do-adolescente/e1-02.pdf/view>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

GONÇALVES, Natália Ostjen; HOHENDORFF, Raquel Von. **A gênese da exclusão indígena e seus reflexos na (in) eficácia das políticas públicas de saúde específicas para os povos indígenas no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade dos Sinos, 2013.

GONÇALVES FILHO, Antonio; LIMA, Cristiana C. O legado da revolução russa para uma educação transformadora e a política de saúde brasileira. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís/MA, v. XXII, p. 455-476, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9794>>. Acesso em: 03 set. 2021.

GONÇALVES, Andreia Fernandes *et al.* A Biologia, a educação ambiental e a percepção ambiental no Ensino Médio. In: **VIII Simpósio de Estudos e Pesquisas em Ciências Ambientais na Amazônia**. Belém, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333022377>. Acesso em 10 nov. 2021.

GONZAGA, Patrícia da Cunha; SILVA, Luiz Eduardo das Neves. O ensino de Biologia e a bioalfabetização nas escolas da educação básica: reflexões teóricas. In: **Anais do III CONEDU**, p.1-11, Natal, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21534>. Acesso em: 05 nov.2021.

GORCZEWSKI, Clovis; TAUCHEN, Gionara. Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. XXXI, n. 1, p. 66-74, jan./abr 2008. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2760>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GROCHOWICZ, Helena; PACHECO, Leandro Kingeski. Análise das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Anais do VIII MICTI- Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar**, Santa Rosa do Sul/SC, nov. 2015. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Feventos.ifc.edu.br%2Fmicti%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F5%2F2015%2F10%2FAN%25C3%2581LISE-DAS-DIRETRIZES-NACIONAIS-PARA-A-EDUCA%25C3%2587%25C3%2583O-EM-DIREITOS-HUMANOS>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GROFF, Paulo V. Direitos Fundamentais nas Constituições Brasileiras. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília/DF, v. XLV, n. 178, p. 105-129, abr./jun. 2008. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176526/000842780.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. Formação inicial dos profissionais dos profissionais do magistério da educação rápida do IPE. **Formação em movimento**, v. I, n. 2, p. 442-483, 2019. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fteses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F48%2F48134%2Ftde-24092009-155952%2Fpublico%2FBrunadaSilvaBezerra.pdf&clen=845954&chunk=true>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

HOFFMANN, Kate Cristiane. **Contribuição do ensino de Biologia para o exercício pleno da cidadania**. Monografia, (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2018, 47p. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/11033>. Acesso em: 10 nov.2021.

HONÓRIO, Mirtes G. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **RIAEE- Revista Ibero-americana de estudos em educação**, Araraquara/SP, v. XXII, n. 3, p. 1736-1755, jul./set 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532>. Acesso em: 22 julho 2021.

HUBER, Léo. Direitos Humanos – uma história da humanidade em busca da dignidade, da justiça e da realização de cada cidadão. **REUNI- Revista Científica do Centro Universitário de Jales (UNIJALES)**, Jales/SC, v. VIII, p. 66-76, 2017. Disponível em: <https://reuni.unijales.edu.br/edicoes/12/direitos-humanos-uma-historia-da-humanidade-em-busca-da-dignidade-da-justica-e-da-realizacao-de-cada-cidadao.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

IFRO, Instituto Federal de Rondônia. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Guajará-Mirim, 2019.

IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Rio de Janeiro: Julho/2019.

JESUS, Jeobergna de; PAIXÃO, Marília Costa Santos da; PRUDÊNCIO, Christiana Andrea Vianna. Relações étnico-raciais e o ensino de ciências: um mapeamento das pesquisas sobre o tema. **Revista FAEBA**, v.28, n.55, p.221-236, mai./ago.2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7192>. Acesso em 10 nov. 2021.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da Prisão? **Cadernos CEDES** [online]. 2016, v. 36, n. 98, pp. 25-42. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>. Acesso em: 22 fev. 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRIPKA, Rosana. SCHELLER, Morgana. BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **ATAS Investigação Qualitativa em Educação**, Volume 2, p. 234-247, 2015.

LEITE, Paula Rayanny Mendonça *et al.* O ensino da Biologia como uma ferramenta social, crítica e educacional. **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, ano 1, v.1, n.1, p.400-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/4749>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LIMA, Felipe Baunilha Tomé de; SILVA, Suzany Ludmila Gadelha e. Ensino de Biologia e o combate ao racismo: uma experiência de implementação da lei nº 10.639/2003.

In: **IV CEDUCE**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11163>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LIMA, M. **Plano nacional de educação em direitos humanos**: processo de elaboração e implantação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

LOURENÇO, Silmara Silveira; MENDONÇA, Viviane Melo de. Limites da educação sexual no ensino de Ciências e Biologia. **RECEI- Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. v.07, n.20, Mossoró, mar./2021. Disponível em: <https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/2824>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MACIEL, Talita Santana. Educação em Direitos Humanos na formação de professores. **RDH**. Bauru, v. 4, n. 2, p. 43-57, jul./dez., 2016.

MAHLKE, Helisane. Solidariedade ou Ingerência? Uma Análise Crítica das Intervenções Humanitárias face à Responsabilidade de Proteger. *Direito Internacional em Expansão*. Org. Wagner Menezes. Belo Horizonte: Editora Arraes, v. 1, p. 505-515, 2012.

MAINARDI, Elisa. Educação em Direitos Humanos: desafios, resistências e possibilidades de desenvolvimento de uma cultura de humanização na escola. **Anais do X Anped Sul**, Florianópolis/SC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/719-0.pdf. Acesso em: 07 jul. 2021.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em formação). Disponível em: <https://inbio.ufms.br/files/2017/07/Texto-8-Cap.II-Marandino.pdf> Acesso em: 05 nov. 2021.

MARRUL, Bruno Simão Abu. A importância da Biologia para a formação da cidadania. In: **Anais do VII ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas**, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51249>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em Direitos Humanos. In: SILVEIRA, Rosa M. G.; (ORG) *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa/PB: Editora Universitária, 2007. Cap. 5, p. 513. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acesso em: 22 julho 2021.

MATIOLLI, D. OLIVEIRA, R. C. Direitos Humanos de crianças e adolescentes: o percurso na luta pela proteção. **Imagens da Educação**. 2012. doi: 10.4025/imagenseduc.v3i2.20176.

MBAYA, Etienne R. Gênese, evolução e universalidade dos Direitos Humanos frente à diversidade de culturas. **Estudos Avançados -USP**, São Paulo/SP, v. XI, n. 30, p. 17-41, Agosto 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8993>. Acesso em: 07 julho 2021.

MEDINA, Patícia; NUNES, Ana Paula Ribeiro. Educação em Direitos Humanos e para a cidadania e a formação docente na educação infantil: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, Ijuí/RS, v. VII, n. 13, p. 230-240, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/8998>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MELO, Silvana Cristina Cruz. **Escravidão Contemporânea e Dignidade da Pessoa Humana**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho/PR, p. 212. 2010.

MELO, Francisco Cícero Gomes. **Fragmentos históricos dos Direitos Humanos fundamentais na antiguidade oriental**. (Bacharelado em Direito) - Centro de Ensino Superior do Ceará - Faculdade Cearense. Fortaleza/CE, p. 114. 2014.

MELO, Maria da Conceição Costa; FRANÇA, Suzane Bezerra de. A temática étnico-racial na formação inicial de professores de Ciências Biológicas. **Brazilian Journal of Development**, v.06, n.01, p.4703-4710, jan.2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/6482>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MENDONÇA, Erasto F. Desafios à Educação em Direitos Humanos no Brasil após a Constituição de 1988. **Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. XII, n. 24, p. 465-479, nov./dez. 2018. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/905>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MENEZES, Luís Carlos. **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: NUPES, 1996.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MOURA, Joseane; DEUS, Maria do Socorro Meireles de, GONÇALVES, Nilda Masciel Neiva; PERON, Ana. Biologia/Genética: O ensino de Biologia, com enfoque a genética, das escolas públicas no Brasil – breve relato e reflexão. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**. v. 34, n. 2, p. 167-174. 2013.

MUGNOL, Márcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009

MUSEGANTE, Maria Laura Lima. Humanização na educação básica, a contribuição dos Direitos Humanos revista brasileira de educação básica. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, v. 4, n. 12, p. 1-8, 2019.

NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylío Laganá. MENDONÇA, Viviane. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728>.

Acesso em: 9 nov. 2021.

NICOLADELI, Angelo Tenfen; SOUSA, Eloísa Alves de. A questão étnico-racial no ensino de Ciências e Biologia: soluções possíveis. *In. Anais do VII ENEBIO*, Belém, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332798087_A_QUES-TAO_ETNICO-RACIAL_NO_ENSINO_DE_CIENCIAS_E_BIOLOGIA_SOLU-COES_POSSIVEIS. Acesso em: 10 nov. 2021.

NUNES, André Rangel de Souza. **130 anos da Lei Áurea**: as leis abolicionistas e a integração da população negra no Brasil. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas e Sociais) – Faculdade de Direito, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

OLIVEIRA, Dilma M. A. D. OS direitos do homem e o direito à educação no Brasil: origem e historicidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, n. 29, p. 119-136, março 2008. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5049/art09_29.pdf. Acesso em: 03 setembro 2021.

OLIVEIRA, Maxwell. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2011.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de. Educação em Ciências e Direitos Humanos: algumas percepções e uma luta constante. In: OLIVEIRA, Roberto; DALMO Varallo Lima de; QUEIROZ, Gloria Regina Pessoa Campello(org.). **Educação em Ciências e Direitos Humanos**: reflexão-ação em/para uma sociedade plural. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2013, p.19-40. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304196379_Educacao_em_Ciencias_e_Direitos_Humanos_reflexao-acao_empara_uma_sociedade_plural. Acesso em: 10 nov. 2021.

_____. **A formação de professores em Ciências em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos**. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação) - Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET/RJ. Rio de Janeiro/RJ, p. 371. 2017.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. (Org.). **Olhares sobre a (in)diferença**: formar-se professor de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

_____. O cotidiano, o contextualizado e a Educação em Direitos Humanos: a escolha de um caminho para uma Educação Cidadã. **Educación Intercultural-multicultural**. Vol. 71. Número 01. 2016. pp. 75-96.

_____. Planejar com Direitos Humanos na formação de professores de Ciências. **Arété – Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v.10, n. 22, p.231-245, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/645>. Acesso em: 10 nov. 2021.

_____. A formação de professores de

ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos: uma pesquisa-ação. **Ciência & Educação**, v. 24, n.02, p.355-373, Bauru, abr./jun.2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vBmCC5YHw7KgNBQ5vsGZRBG/abstract/?lang=pt> Acesso em 10 nov.2021.

Tecendo diálogos sobre direitos humanos na educação em ciências. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Prado; SOUSA, Francisco José Machado *et al.* A Importância das Práticas de Laboratório de Campo na Formação de Professores de Ciências e Biologia. In: **XI Congresso de Ensino Superior a Distância**, 1537p. Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; SANTOS, Armando G. F.; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. (Org.) . **Conteúdos cordiais: física humanizada para uma escola sem mordada**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021. v. 1. 324p .

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; BEDIN, Everton *et al.*(Org.). **Conhecimentos Químicos que você precisa para sobreviver ao apocalipse zumbi**: Edição Revisada. 2. ed. São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, 2022. v. 19. 58p .

OLIVEIRA, Guilherme *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. In: **Cadernos da Fucamp**. v. 20 n. 44, 2021.

PAIVA, Odair da Cruz. Construção histórica dos Direitos Humanos: avanços, limites e desafios. **RIDH- Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru/SP, v. I, n. 1, p. 31-45, dezembro 2013. Disponível em: <<https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/153>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PAULO, Guilherme B. A revolução russa de 1917 e os direitos fundamentais de segunda dimensão. **Contraponto**, Teresina/PI, v. VI, n. 1, p. 59-73, jan./jun 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/contraponto/article/view/6873>>. Acesso em: 03 set. 2021.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. **A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino**. Cadernos de Pesquisa, n. 92, p.5-15, 1995.

PEREIRA; MOREIRA, Márcia; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens e Cidadania**, Santa Maria/RS, v. XIV, jan./dez 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina G. Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília/DF, v. XIX, n. 117, p. 20-38, fev./mai 2017. Disponível em: <<https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1528>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

POLONIA, Ana da Costa; SOARES FILHO, Marden Marques. Desafios para uma Educação em Direitos Humanos no Brasil. **Hegemonia**, [S. l.], n. 26, p. 25, 2019. Disponível em: <https://revistahegemonia.emnuvens.com.br/hegemonia/article/view/268>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.

PRESTINI, Sirlene Aparecida Matos Martins. **Transversalidade e temas transversais na formação inicial do professor de Matemática**. Dissertação, 89p. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/6184/Disserta?sequence=1>. Acesso em: 27 set. 2021

QUEIROZ, Gloria Regina Pessoa Campello. Humanizando o Ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 24, n.02, p.263-266, Bauru, abr./jun.2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/W4j3xj7NVncqhDJtTjhDNHx/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RIBEIRO, Everaldo D. S. **Educação em Direitos Humanos como instrumento para efetivação dos direitos fundamentais e garantia da cidadania**. Monografia (Especialização em Direitos Fundamentais e Cidadania) - Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira/PB, p. 43. 2013.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. Trabalhando com educação ambiental no ensino de Biologia. **Unar**, v.04, n.01, p.38-46, Araras, 2010. Disponível em: http://revistau-nar.com.br/cientifica/documentos/vol4_n1_2010/5_trabalhando_com_educacao_ambiental.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

ROCHA, Rosana O. **Educação em Direitos Humanos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, p. 143. 2019.

ROCHA, Claud K. D. S.; SANTANA, Mary D. G. D. Lei 13.185/2015 de combate ao bullying nas escolas: uma análise da sua eficácia. **Anais do III CONEDU- Congresso Nacional de Educação**, Natal/RN, Outubro 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21323>. Acesso em: 22 jul. 2021.

RODRIGUES, Alexnaldo T.; TORRES, Cláudia R. D. O. V. Educação em Direitos Humanos: princípios e políticas públicas. **Revista de Direito UNIFACS**, Salvador/BA, n. 227, 2019. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/issue/view/304>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas

práticas. In: ALCUDIA, R. *et al.* **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SALLET, Bruna H. Universalidade dos Direitos Humanos diante da diversidade cultural: a possível via da interculturalidade. **Direitos Humanos em Perspectiva**, Belém/PA, v. V, n. 2, p. 35-49, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.indexlaw.org/index.php/direitoshumanos/article/view/6100>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SANTOS JÚNIOR, Oswaldo D. O. Educação em Direitos Humanos e os desafios impostos pela globalização. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, São Paulo/SP, v. IX, n. 9, p. 70-90, 2012. Disponível em: <<https://metodista.br/nucleo-de-formacao-cidada/producao/arquivos/educacao-em-direitos-humanos.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. Cortez Editora, 2016.

SANTOS, Rafaela Ferreira dos. Ações de Educação em Saúde: discutindo bullying no Ensino Fundamental. In: **Anais do XII ENPEC**, Natal, 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0713-1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SANTOS, Romualdo José. Educação ambiental e ensino de Biologia: análise de Teses e dissertações. **Ciências em foco**, v.10, n.01, p.23-33, 2017. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/9713>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SANTOS, B. T.; NEVES, M. L. R. C. O Interesse de Estudantes do Ensino Médio por Temas Curriculares Decitologia, Histologia e Embriologia na Perspectiva dos Licenciandos de um Curso de Ciências Biológicas. **Revista da SBEnBIO**, n.7. 2014.

SANTOS, Cícera Lopes dos; BEZERRA, Daniele Gonçalves; BEZERRA, Maria Lusia de Moraes Belo. Práticas de Ciências Biológicas: capacitação para docentes de escolas públicas de Arapiraca – Alagoas. **I Congresso de inovação Pedagógica em Arapiraca**. 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Autores Associados, 2021.

SCHREINER, Ruth Cássia; STRINGUETTA, Maria do Carmo Teles F. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**.

SERRANO, Pablo J.; SANTOS, Leyde A. R. D. **A Concretização do Direito à Educação como Condição para o Desenvolvimento Social**. Universidade Salensiana. Lorena/SP, p. 13. 2014.

SILVA, Julina Pinto Lemos da. Imperialismo Cultural e Direitos Humanos: uma análise crítica. **Ponto e Vírgula**, São Paulo/SP, n. 23, p. 27-43, jan./jun 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/32795/0>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SILVA, Lenice Heloísa; SCHNETZLER, Roseli. A elaboração conceitual na constituição docente de futuros professores de Ciências/Biologia: modos de mediação do formador. **ANPED**, 2004.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em Direitos Humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. XXXVI, n. 1, p. 50-58, jan./abr 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12315>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SILVA, Fabrício Fonseca; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Estado, classe dominante e educação: uma análise crítica das propostas e das ações do Movimento Brasil Competitivo para a educação básica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 138-151, 2021.

SILVA, Joice; SALLES, Leila Maria. A violência na escola: abordagens e prevenção. **Educação Rev.** Número 2. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/13.pdf>. Acesso em: 04 de jun. 2023.

SOUSA, Jéssica Cristtinny Oliveira de. **Gênero e sexualidade sob a perspectiva de docentes de Biologia da rede estadual do município de Aparecida de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018, 117p. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8448> Acesso em: 10 nov. 2021.

SOUSA, Angélica S. “A pesquisa bibliográfica: fundamentos e princípios”. In: **CADERNOS DA FUCAMP**, v.20, n.43, p.64-83, 2021.

SOUZA, Milena Silva de. **A efetivação da lei 11.645/2008 na Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho do céu em Boa Vista/RR**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista/RR, p. 105, 2016.

SOUZA, Ana Carla de *et al.* Direitos Humanos e a formação de professores que ensinam Ciências. **Amazônia- Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v.15, n.34, p.225-239, jul./dez.2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/7123>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SPIELER, Paula. **Direitos Humanos**. Dissertação (Mestrado em Direito)- Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro/RJ, p. 227. 2012.

STORI, Norberto. Apresentação. In: _____. **O despertar da sensibilidade na**

educação. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackensie; Cultura Acadêmica Editora, 2003.

TOSI, Giuseppi; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educação em Direitos Humanos nos sistemas Internacional e Nacional. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Orgs.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 35 – 60.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

TOZONI-REIS, Marília Freitas. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Curitiba: IESDE, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em 15 maio 2022.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

UEPG, Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências biológicas.** Ponta Grossa, 2018.

UEMG, Universidade do estado de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.** Unidade Ibirité, 2016.

UESPI, Universidade Estadual do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.** Teresina, 2020. Disponível em: <https://ufpi.br/imagens/Parnaiba/Docs/PPC/BIO-PPC.pdf> Acesso em: 27 set. 2021.

UFABC, Universidade Federal do ABC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.** Santo André, 2016.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Reformulação).** Cruzeiro do Sul – AC. 2019.

UFPB, Universidade Federal da Paraíba. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.** João Pessoa, 2018. Disponível em: <http://www.ccen.ufpb.br/cccb/contents/documentos/ppp-lcb-2018.pdf/view>. Acesso em: 27 set. 2021.

UFBO, Universidade Federal do Oeste da Bahia. **Ciências Biológicas: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura.** Bahia, 2016.

UFCA, Universidade Federal do Cariri. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Biologia.** Campus de Brejo Santo, Ceará, 2017.

UFAL, Universidade Federal de Alagoas. **Projeto Pedagógico Do Curso De Ciências Biológicas – Licenciatura.** Campus Arapiraca, AL. 2018.

UFAL, Universidade Federal de Alagoas. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Maceió – AL. 2019.

UFES, Universidade Federal do Espírito Santo. **Projeto Pedagógico de Curso Ciências Biológicas - Licenciatura – Alegre**. ES, 2019.

UFG, Universidade Federal De Goiás. **Projeto Pedagógico Do Curso De Ciências Biológicas - Grau Acadêmico Licenciatura**. Jataí, GO. 2017.

UFG, Universidade Federal de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura**. Campus Goiás, 2017.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas do CPAN (licenciatura plena)**. Corumbá, 2015

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura)**. Campus de Cuiabá. 2016.

UENF, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Campos dos Goytacazes, 2019.

UFPA, Universidade Federal do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Belém, 2018 http://www.ppc.proeg.ufpa.br/view/_paginas/_pdfParecerCeg.php?idProjeto=101 Acesso em 27 de setembro de 2021.

UFRA, Universidade Federal Rural Da Amazônia. **Projeto Pedagógico Do Curso De Ciências Biológicas – Licenciatura**. Tomé-Açu, 2018.

UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade presencial**. Natal – RN. 2018.

UFS, Universidade Federal de Sergipe. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas (licenciatura)**. Campus Universitário Professor Alberto Carvalho. 2019.

UFTM, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura**. Triângulo Mineiro, 2020.

UFUJM, Universidade Federal dos vales do Jequitinhonha e Muriqui. **O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas**. 2018.

UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Projeto Pedagógico de Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura**. Campus Redenção – CE.

USP, Universidade de São Paulo. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas - Reformulação Curricular**. Campus Ribeirão Preto – SP. 2020.

UTFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, Modalidade Licenciatura**. Campus Dois Vizinhos. 2016.

VILELA, Hugo Otávio Tavares. O direito soviético: o último enigma. **Revista CEJ**, v. 20, n. 70, 2016.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A Educação em Direitos Humanos. In: TOSI, Giuseppe **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa/PB: Editora UFPB, 2004. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/Direitos-Humanos-Historia-Teoria-e-Pratica.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2021.

APÊNDICE 1 – PERFIL PROFISSIONAL

Quadro Perfil Profissional	
Cód. Instituição	Futuro profissional – objetivo do curso
UFOB	Formar o Professor de Ciências e Biologia, habilitando-o tanto para o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio, tornando-o apto a desenvolver atividades de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares da Educação Básica, em suas etapas e modalidades, de organização curricular na escola, de planejamento e regência de aulas relativas à sua área de formação, e de atuação em espaços educacionais não formais como difusores da cultura científica, em uma perspectiva crítica e socioambientalmente referenciada (p.26). ESPECÍFICOS a) Desenvolver habilidade de planejamento e organização de atividades de gestão escolar, de coordenação e gestão dos trabalhos pedagógicos nos espaços escolares, e de planejamento e coordenação das atividades formativas que dizem respeito à especificidade da Educação em Ciências e Biologia. b) Atuar tendo como horizonte ético o espírito democrático de enfrentamento aos desafios sociopolíticos, ambientais e culturais contemporâneos, mediado pelo entendimento do papel da Educação em Ciências na alfabetização científica, cívica e tecnológica da sociedade, em suas relações com os diferentes grupos sociais, a natureza, as tecnologias e a informação. c) Compreender a docência como uma profissão investigativa e aberta, atenta às demandas sociopolíticas do mundo contemporâneo, afinada com uma prática educativa problematizadora e dinâmica, capaz de agir na formação cidadã para tomadas de decisões sociais responsáveis nos espaços públicos, em uma perspectiva socioambiental responsável e comprometida com a manutenção da vida. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA Centro das Ciências Biológicas e da Saúde Colegiado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas) Fomentar valores críticos relativos ao combate às múltiplas formas de discriminação social presentes nas sociedades contemporâneas (étnico-raciais, classe, identidade de gênero, religião, sexista, discriminação por nacionalidade, etc.), pautando-se em conhecimentos científicos socialmente construídos capazes de subsidiar a construção de argumentos sólidos contra falácias excludentes promotoras de injustiça social. e) Compreender o trabalho docente nos espaços-tempos escolares como uma ação social complexa, criativa, fundamentalmente pautada em princípios éticos democráticos de respeito à dignidade humana, respeito e direito à vida em sua diversidade de formas e manifestações, e respeito aos princípios éticos da docência. f) Compreender a especificidade da docência na Educação em Ciências como uma incontornável prática de articulação entre questões científicas, tecnológicas, sociais, políticas, culturais e ambientais, marcada pela interseção de conhecimentos produzidos nas humanidades e nas ciências naturais de modo amplo, sendo o princípio educativo e as finalidades sociais de escolarização os eixos estruturantes da ação docente nos espaços escolares. g) Compreender a importância da cibercultura na dinamização das relações socioeducativas contemporâneas, desenvolvendo atitudes favoráveis à inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano

	escolar e nas práticas de ensino, possibilitando aos sujeitos escolares uma imersão cultural no mundo tecnológico, de modo a possibilitar (re)criações de experiências educacionais digitais na Educação em Ciências. h) Conhecer a diversidade de Políticas Curriculares Nacionais voltadas à Educação em Ciências, ampliando o horizonte referencial da atuação profissional, reconhecendo-se como produtores de textos curriculares no cotidiano escolar. i) Contribuir para a efetiva melhoria da qualidade da Educação Básica e da Educação Profissional no Oeste da Bahia, através da atuação constante no desenvolvimento profissional de professores na região, seja por meio de formação inicial, e/ou formação em exercício. j) Promover, planejar e executar atividades de difusão da cultura científica em espaços educacionais não formais, em articulação com diferentes manifestações socioculturais, científicas e tecnológicas (p.26-29).
UTFPR	Considerando que o campo de atuação do biólogo se estende pelas áreas de educação, pesquisa e prestação de serviço à comunidade, busca-se: - Formar professores para o Ensino de Ciências no Ensino Fundamental e de Biologia no Ensino Médio, que considerem na sua prática docente a relação entre teoria e prática. - Preparar educadores capazes de centralizar o processo de ensino/aprendizagem no aluno, considerando a necessidade de acolhimento e trato da diversidade. - Instrumentalizar docentes para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, bem como para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. - Formar profissionais com espírito crítico e investigativo aptos a atuarem na pesquisa básica e aplicada. - Formar biólogos com conhecimento generalista na grande área de Ciências Biológicas e aptos a se especializarem por meio da pós-graduação para atuar nas subáreas da Biologia no Ensino Superior. - Promover a formação básica, permitindo ao aluno se capacitar por meio de formação continuada para atuar na orientação, assessoramento e prestação de consultoria, realização de exames, perícias, emissão de laudos técnicos e pareceres de competência do biólogo, de acordo com a legislação vigente no país (p.22-23).
UFABC	Tendo em vista as mudanças pelas quais passam a sociedade, e respondendo às novas tarefas e desafios apontados anteriormente, os cursos de licenciatura da UFABC, têm como metas: • Proporcionar ao licenciando uma formação ampla, diversificada e sólida no que se refere aos conhecimentos científicos básicos e da área de Ciências Biológicas; • Propiciar, por meio das atividades práticas e dos estágios curriculares vivenciados em diversos espaços educacionais, a integralização dos conhecimentos específicos com as atividades de ensino, bem como, a inserção dos estudantes da licenciatura nas instituições de Educação Básica da rede pública de ensino da região do ABC; • Promover a imersão dos licenciandos em ambientes de produção e divulgação científicas e culturais no contexto da Educação em Ciências; Formar o professor consciente de seu papel na formação de cidadãos sob a perspectiva educacional, científica, ambiental e social visando a busca do auto-aprimoramento pessoal e profissional constante; • Preparar o professor para conduzir sua docência no ensino básico reconhecendo o caráter integrador do conhecimento biológico, sendo capaz de trabalhar de forma interdisciplinar com as outras áreas; • Formar profissionais que atuem com base em princípios democráticos, respeitando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade, participando da tomada de decisões a respeito dos rumos da sociedade como um todo a partir da consciência de seu papel como educador. • Fomentar a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa oral e escrita, como elemento fundamental da formação dos professores e a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

	Tais objetivos devem ser alcançados oferecendo ao aluno um curso que propicie: a reflexão e a análise fundamentada sobre a prática da ação docente em todos os seus aspectos, a investigação científica, uma sólida formação em Ciências Biológicas e a articulação teoria-prática (p.13-14).
UFCA	Após a conclusão da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática, o egresso poderá ampliar a sua formação docente por meio da integração dos conhecimentos obtidos na Licenciatura em Biologia, capacitando-o para atuar também no Ensino Médio. O curso está organizado de forma a dar aos profissionais egressos as ferramentas necessárias para o trabalho multi/interdisciplinar, capazes de acompanhar as constantes mudanças na evolução da sociedade. Portanto, o perfil profissional buscado baseia-se na concepção de um docente em processo de formação contínua, com capacidade de refletir, analisar e ressignificar sua ação pedagógica, em uma perspectiva crítica e comprometida na busca de emancipação profissional e humana. Espera-se que o licenciado seja capaz de refletir sobre o seu exercício profissional, que possui interface na Ciência e na Educação; tome consciência da sua cidadania e atue no desenvolvimento dos processos educacionais e estruturais na Escola e na Sociedade, centrado na perspectiva da democracia, como também domine pressupostos teóricos e didáticos que permite utilizar metodologias de ensino variadas, como o uso de novas tecnologias voltadas para a Educação, num processo de transposição didática, que transforme conteúdos de ensino em objetivos de aprendizagem. A partir do contato com docentes de formações diversas, é esperado que se propicie um ambiente adequado para discussões de natureza crítica e para a boa formação do aluno como profissional responsável, reflexivo e pesquisador da sua própria prática. De posse dos saberes adquiridos, e com a perspectiva de constante ampliação desses, o egresso pode inserir-se no mercado de trabalho com a capacidade de atender todas as exigências que as diversas áreas de sua atuação lhe imputam. Principalmente na área de ensino, marcada pela constante necessidade de profissionais competentes, para atuarem na rede privada e/ou pública, desenvolvendo atividades de ensino, gestão, entre outras. O mercado de trabalho para profissionais da educação, possui contínua demanda, mesmo em regiões mais distantes dos grandes centros urbanos, o que permite que a UFCA Campus Brejo Santo, atue como uma fonte que emana profissionais educadores para atuarem tanto regionalmente, como nacionalmente. Ainda, o profissional licenciado em Biologia, de posse de curso(s) de pós graduação, pode desfrutar de um amplo campo de atuação, previstos legalmente (LEI Nº 6.684, DE 3 DE SETEMBRO DE 1979), o que culmina em um vasto mercado de trabalho, com demandas definidas pela especialização do profissional, sempre com a preocupação com o bem estar do meio ambiente. Neste perfil, o egresso deverá ter competência técnico-científica, ético-política, sócioeducativa para: a) Atuar na formação inicial e continuada em Ciências Biológicas e de professores do Ensino Fundamental e Médio; b) Possuir uma visão transdisciplinar e integrada das Ciências Biológicas, estando devidamente familiarizado com os conhecimentos da grande Área e com a metodologia científica e pedagógica, em seus múltiplos aspectos teórico-práticos; c) Atuar como professor de Ciências do Ensino Fundamental e de Biologia no Ensino Médio em todos os espaços e ambientes da educação formal ou não formal, tais como nos programas de educação de jovens e adultos, de educação profissional, de educação para grupos caracterizados pela diversidade e de divulgação em diferentes mídias; d) Portar-se como educador consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental; e) Entender o processo histórico de produção do conhecimento das Ciências Biológicas referente a

	conceitos/princípios/teorias; f) Utilizar dos conhecimentos da Ciência básica e aplicada e suas tecnologias, bem como das ciências humanas e sociais como referências e instrumentos para o ensino formal e para a condução de situações educativas ambientais e gerais; g) Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade; h) Dominar os princípios gerais e fundamentais da Ciência clássica e moderna, das especificidades das concepções biológicas e de seus impactos sobre o ambiente, a sociedade e a cultura, da didática, das ciências humanas e sociais e das respectivas metodologias com vistas a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino; i) Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas biológicos e ambientais, experimentais ou teóricos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais apropriados; j) Realizar o planejamento e o desenvolvimento de diferentes experimentos didáticos em Biologia, reconhecendo os elementos importantes e as estratégias adequadas para um ensino significativo; k) Planejar, desenvolver ou adaptar materiais didáticos na área de Ciências Biológicas utilizando textos, tabelas, gráficos, imagens e formalismo de modo balanceado, roteiros de laboratório, demonstrações com equipamentos ou simulações em computadores e redes, identificando os elementos relevantes às estratégias adequadas; l) Atuar no planejamento, organização e gestão dos sistemas de ensino, nas esferas administrativa e pedagógica, com competência técnico-científica, com sensibilidade ética e compromisso com a democratização das relações sociais na instituição escolar e fora dela; m) Saber distinguir entre prioridades e intervir sobre situações problemas através de ações educativas, refletindo o comprometimento com a realidade ambiental e de ensino vigentes no país, visando atender em seu processo de trabalho as necessidades socioambientais sustentáveis.; n) Atuar multi e interdisciplinarmente junto a ações de ensino, pesquisa e extensão, através de sua qualificação para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual com senso de responsabilidade social; o) Atuar com qualidade e responsabilidade em prol de ações educativas relacionadas à conservação e manejo da biodiversidade e meio ambiente visando à melhoria da qualidade de vida; p) Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes; q) Desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação; r) Atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado à contínua mudança do mundo produtivo; s) Avaliar o impacto potencial ou real de novos conhecimentos/tecnologias/serviços e produtos resultantes da atividade profissional, considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos; t) atuar junto à área de Ciências Ambientais associados às organizações não governamentais (ONGS). O egresso do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas poderá prosseguir seus estudos realizando cursos de pós-graduação em Educação em Biologia ou em áreas afins, como: Bioinformática, Neurociências e Comportamento, etc (p.23-25).
UFG 2	O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICB/UFG destina-se a formar professores para atuar profissionalmente na Educação Básica, especificamente nas disciplinas Ciências (Ensino Fundamental) e de Biologia (Ensino Médio). Assim, almeja-se que componha o perfil e as habilidades profissionais do licenciando: Perfil Habilidade Ter maior identidade com a profissão docente considerando para isso os enfrentamentos da realidade educacional brasileira. Exercício político de intervenção para efetivar mudanças relacionadas a valorização docente do país (papel da escola na sociedade). Ter domínio conceitual dos

	conhecimentos biológicos e pedagógicos inerentes a sua prática profissional. Ensinar Biologia a partir do desenvolvimento de estratégias que considerem os aspectos teóricos das áreas que alicerçam a Biologia enquanto ciência, na interface com os fundamentos pedagógicos necessários para seu ensino, considerando os sujeitos da aprendizagem. Estar apto a construir suas próprias práticas com conhecimento a partir da sua prática profissional ressignificando-a. Pesquisar (problematizar – discutir – analisar) a própria prática; socializar os resultados com seus pares na escola e em eventos científicos. Ter olhar crítico reflexivo acerca da construção do pensamento e do conhecimento biológico. Contextualizar os processos científicos e seu ensino na Educação Básica considerando as relações interdisciplinares ciência e sociedade (p.9).
UESPI	O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem por objetivo geral estudar os seres vivos, a relação entre eles e o meio ambiente, além dos processos e mecanismos que regulam a vida. Portanto, os profissionais formados nesta área do conhecimento têm papel preponderante nas questões que envolvem o conhecimento da natureza. O estudo das Ciências Biológicas deve possibilitar a compreensão de que a vida se organiza através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Esses organismos, incluindo os seres humanos, não estão isolados, ao contrário, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. O entendimento dessas interações envolve a compreensão das condições físicas do meio, do modo de vida e da organização funcional interna próprios das diferentes espécies e sistemas biológicos. Contudo, os conhecimentos biológicos não devem se dissociar dos sociais, políticos, econômicos e culturais. O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESPI se propõe a: • Formar profissionais qualificados ao ensino de Ciências Biológicas, preparando-os para atuar em diferentes níveis e áreas da educação básica e superior; • Promover a atualização e a contextualização do conhecimento biológico e pedagógico; • Garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; • Contemplar as exigências do perfil do profissional em Ciências Biológicas, levando em consideração a identificação de problemas e necessidades atuais e perspectivas da sociedade, assim como da legislação vigente; • Garantir uma sólida formação básica inter e multidisciplinar; • Favorecer a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos; Explicitar o tratamento metodológico no sentido de garantir o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; • Garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; • Proporcionar a formação de competência na produção do conhecimento com atividades que levem o aluno a: procurar, interpretar, analisar e selecionar informações; identificar problemas relevantes, realizar experimentos e projetos de pesquisa; • Estimular atividades que socializem o conhecimento produzido tanto pelo corpo docente como pelo discente; • Estimular outras atividades curriculares e extracurriculares de formação, como, por exemplo, iniciação científica, monografia, monitoria, programas especiais, e de representação e outras julgadas pertinentes; A formação do Licenciado em Ciências Biológicas na UESPI está alinhada ao disposto nas DCN para o curso e à legislação para a educação superior. O curso objetiva dotar o profissional dos conhecimentos

	requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas: I. Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência; III. Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, comprometendo-se com a divulgação dos resultados das pesquisas em veículos adequados para ampliar a difusão e ampliação do conhecimento; IV. Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental; V. Utilizar o conhecimento sobre organização, gestão e financiamento da pesquisa e sobre a legislação e políticas públicas referentes à área; VI. Entender o processo histórico de produção do conhecimento das Ciências Biológicas referente a conceitos/princípios/teorias; VII. Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade; VIII. Aplicar a metodologia científica para o planejamento, gerenciamento e execução de processos e técnicas visando o desenvolvimento de projetos, perícias, consultorias, emissão de laudos, pareceres etc. em diferentes contextos; IX. Utilizar os conhecimentos das ciências biológicas para compreender e transformar o contexto sócio-político e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente; X. Desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação; XI. Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade; XII. Atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado a contínua mudança do mundo produtivo; XIII. Avaliar o impacto potencial ou real de novos conhecimentos/tecnologias/serviços e produtos resultantes da atividade profissional, considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos; XIV. Comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional (p.39-41).
UFAL 1	Objetivo Geral: O curso de Graduação em Ciências Biológicas-Licenciatura tem como objetivo principal formar licenciados em Ciências Biológicas, habilitados para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental (anos finais) e Biologia no Ensino Médio. Este profissional recebe formação geral sólida, tendo a capacidade de relacionar conhecimentos teóricos com a prática cotidiana, para participar ativamente na comunidade na qual está inserido, ressaltando uma visão comprometida com valores voltados para a ética e a cidadania, adquire ainda conhecimentos relativos à saúde, biodiversidade, preservação, saneamento e melhoramento do meio ambiente, além de educação ambiental, de forma a conscientizar seus alunos em busca da melhoria da qualidade de vida de todos os seres vivos no planeta. 4.2 Objetivos específicos: ✓ Propiciar sólida formação científica e técnica na área de ensino de Ciências Biológicas; ✓ Formar profissionais responsáveis e capazes de pensar e realizar um modelo de desenvolvimento sustentável para a região do agreste de Alagoas; ✓ Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade; ✓ Desenvolver atitude investigativa de modo a despertar nos alunos a busca constante de atualização, acompanhando a rápida evolução

	científica na área; ✓ Fornecer instrumentos teóricos e conceituais que capacitem os alunos a planejar e desenvolver projetos de pesquisa e extensão na área de ensino de Ciências Biológicas; ✓ Desenvolver e enfatizar atividades práticas e vivências educacionais nos vários ambientes de educação nos níveis fundamental e médio, participando do planejamento, elaboração e implementação de atividades de ensino; ✓ Elaborar e/ou adaptar materiais didáticos apropriados ao ensino de Ciências Biológicas; ✓ Enfatizar a formação cultural e humanística, com ênfase nos valores éticos gerais e profissionais; ✓ Incentivar a apresentação e publicação dos resultados científicos nas distintas formas de expressão; ✓ Desenvolver ações estratégicas para diagnóstico de problemas, encaminhamento de soluções e tomada de decisões; ✓ Atuar em prol da preservação da biodiversidade, considerando as necessidades de desenvolvimento inerentes à espécie humana; ✓ Oportunizar estratégias para que os alunos possam interagir com professores de outras áreas, no intuito de realizar a educação ambiental nas escolas de forma interdisciplinar; ✓ Desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação, preparando-se para a inserção num mercado de trabalho em contínua transformação (p.17-18).
UNILAB	O Curso tem por meta preparar um profissional docente com sólida formação nas Ciências Biológicas voltadas para o ensino básico. O percurso de formação proposto tem por fundamentos princípios basilares de interdisciplinaridade, de interculturalidade e de aprendizagem situadas no mundo do trabalho tendo em vista a integração do domínio dos conhecimentos específicos desses campos disciplinares ao domínio do saber ensinar com as respectivas didática e conteúdo. O perfil buscado baseia-se na concepção de um profissional de educação em processo de formação contínua, com capacidade de refletir, analisar e ressignificar sua ação pedagógica, em uma perspectiva crítica e comprometida na busca de emancipação humana. Os biólogos licenciados deverão apresentar uma sólida formação dos princípios e teorias da Biologia; ser capazes de lidar tanto a nível técnico quanto experimental com a elaboração e execução de projetos no âmbito escolar, bem como relacionar ciência, tecnologia e sociedade, analisando as implicações sociais da ciência e dos produtos tecnológicos. Além do exposto, deverão compreender e ser capazes de intervir no processo de aprendizagem de seus alunos, articulando o discurso epistemológico sobre a ciência; conduzir seus alunos para o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea e para o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo; ser conscientes de seus papéis na formação de cidadãos críticos, capazes de analisar a realidade, contextualizando nela sua atividade educativa. Características que deverão compor o perfil do Licenciado em Ciências Biológicas: a) compreender as exigências do mercado de trabalho e as áreas em que pode atuar a partir de uma percepção da realidade em que se situam, quer sejam no Brasil ou nos Países Lusófonos; b) ser um indivíduo consciente de seu papel na sociedade como cidadão atuando como educador, para resolver problemas da prática educacional do Brasil, dos países da África e do Timor Leste; c) ter visão ampla e crítica dos problemas do processo de ensino-aprendizagem de Biologia e de Ciências dos diversos países envolvidos; d) possuir percepção da prática docente de Biologia e de Ciências como um processo dinâmico, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente; e) ser capaz de desenvolver atividades educacionais visando a melhoria da qualidade da vida e não apenas a qualidade de vida do ser humano, nas perspectivas e

	realidades do Brasil e dos países Lusófonos parceiros; f) ser capaz de elaborar e executar projetos; g) organizar, coordenar e participar de equipes multi e interdisciplinares; h) reconhecer seu papel social enquanto educador na construção de uma sociedade mais justa e democrática; i) possuir habilidades necessárias para diagnosticar e resolver questões inerentes às Ciências Biológicas; j) possuir visão das ciências da natureza e da saúde enquanto construções humanas, geradas dentro de um contexto cultural, social e econômico; k) comprometer-se com as questões relativas à preservação do meio ambiente e melhoria da qualidade de vida da população (p.29-30).
UFJM	Objetivo geral O Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da UFVJM tem por princípio formar um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável, como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública. Tendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores como alvo orientador da formação profissional, o curso buscará oportunizar conhecimentos científicos e culturais, valores éticos, políticos e estéticos inerentes aos processos de ensinar e aprender, respeitando as diversidades socioculturais, de gênero, étnico-raciais e geracionais como princípios de equidade. 4.2. Objetivos específicos ● Proporcionar ao licenciando uma formação ampla, diversificada e sólida no que se refere aos conteúdos específicos e pedagógicos com os quais alcançará as competências e habilidades necessárias para atuar, preferencialmente, no campo da Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental, nas áreas de Ciências e no Ensino Médio em Biologia. ● Promover, por meio das atividades práticas vivenciadas em diversos espaços educacionais (formais e não-formais) e dos estágios curriculares, a integralização dos conhecimentos específicos com as atividades de ensino; ● Promover a inserção dos licenciandos em ambientes não-formais de ensino, de produção e divulgação científicas e culturais no contexto da educação em ciências e biologia; ● Formar o educador consciente de seu papel na formação de cidadãos sob a perspectiva educacional, científica, ambiental e social; ● Despertar nos futuros professores a necessidade de atualização, aperfeiçoamento e capacitação profissional constante, através da formação continuada (p.16-17).
UFPA	O objetivo do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Campus Universitário de Altamira é formar professores de Ciências Biologia para a Educação Básica capazes de compreender e transformar a realidade a partir de princípios de cidadania, democracia e ética. Art. 2º O egresso do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Campus Universitário de Altamira deverá: I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; II – trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades da Educação Básica; III – dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas adequadas às diferentes fases do desenvolvimento humano; IV – atuar na gestão e organização das instituições de Educação Básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; V – realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; VI – atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes (p.2).

UFRA	O egresso do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura estará apto a se inserir profissionalmente como docente na Educação Básica, ministrando aulas de Ciências e de Biologia, tanto na rede de ensino pública quanto privada, podendo também atuar como educador em espaços de educação não formal. Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, as competências e habilidades do egresso em Ciências Biológicas – Licenciatura são: - Observar e ser capazes de interpretar e avaliar, com visão integradora e crítica, os padrões e processos biológicos; - Ser consciente da sua importância como produtor de conhecimento e comprometido com a transformação da realidade; - Estar apto a atuar em programas, pesquisas e trabalhos nas áreas de ciências Biológicas e ensino de Ciências e Biologia; - Atuar com a comunidade, compreendendo a ciência como uma atividade social, com potencialidades e limitações e promovendo a difusão científica; ético, com responsabilidade social, ambiental e profissional; - Ser consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos da atuação profissional; - Ser um educador capaz de intervir no processo de ensino – aprendizagem consciente de seu papel na formação de cidadãos (p.29-30). Proporcionar ao licenciando uma formação ampla, diversificada e sólida no que se refere aos conhecimentos científicos básicos e da área de Ciências Biológicas; • Propiciar, por meio das atividades práticas e dos estágios curriculares vivenciados em diversos espaços educacionais, a integralização dos conhecimentos específicos com as atividades de ensino, bem como, a inserção dos estudantes da licenciatura nas instituições de Educação Básica da rede pública de ensino da região do Vale do Acaraú e demais regiões; • Promover a inclusão dos licenciados em ambientes de produção e divulgação científicas e culturais no contexto da Educação em Ciências; • Formar o professor consciente de seu papel na formação de cidadãos sob a perspectiva educacional, científica, ambiental e social visando a busca do auto aprimoramento pessoal e profissional constante; • Preparar o futuro professor para conduzir sua docência no ensino básico reconhecendo o caráter integrador do conhecimento biológico, sendo capaz de trabalhar de forma interdisciplinar com as outras áreas; • Formar profissionais que atuem com base em princípios democráticos, respeitando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade, participando da tomada de decisões a respeito dos rumos da sociedade como um todo a partir da consciência de seu papel como educador. Tais objetivos devem ser alcançados oferecendo ao aluno um curso que propicie: a reflexão e a análise fundamentada sobre a prática da ação docente em todos os seus aspectos, a investigação científica, uma sólida formação em Ciências Biológicas e a articulação teoria-prática (p.29).
UFPB	O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a ser ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais da Unidade Ibirité buscará formar o profissional que tenha as seguintes características: • visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; • consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional; • generalista, crítico e cidadão com espírito de solidariedade; • detentor de adequada fundamentação teórica, com base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem; • consciente da necessidade de atuar com

	qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnico-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida; • comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais; • apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo; • preparado para desenvolver idéias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação. O profissional formado pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas deverá apresentar as competências descritas a seguir. Referentes ao comprometimento com os valores da sociedade democrática: a) pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade; b) orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por pressupostos epistemológicos coerentes; c) reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, entre outros, que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência; d) zelar pela dignidade profissional e pela qualidade pedagógica de seu trabalho. e) portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental. Referentes à compreensão do papel social da escola: a) usar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; b) participar coletiva e cooperativamente da elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola, nos diferentes contextos escolares de sua prática profissional. Referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar: a) conhecer os conteúdos de ensino referentes as Ciências Biológicas de modo a orientar a aprendizagem dos alunos envolvidos no processo educativo, articulando-os à sua vida pessoal, social e profissional; b) formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico científico na análise da situação-problema; c) entender o processo histórico de produção do conhecimento das ciências biológicas referente a conceitos, princípios e teorias; d) estabelecer relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente; e) analisar criticamente propostas curriculares de Ciências e Biologia para a educação básica; f) orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade; g) atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado a contínua mudança do mundo produtivo; h) avaliar o impacto potencial ou real de novos conhecimentos, tecnologias, serviços e produtos resultantes da atividade profissional, considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos; i) comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerente ao exercício profissional. j) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica. k) criar, planejar, realizar e avaliar situações significativas para a aprendizagem dos alunos, intervindo com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade; l) compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas do conhecimento, com visão política, histórica e social,
--	--

	competente para intervir na estrutura que o cerca. m) usar recursos de tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Referentes ao domínio do conhecimento pedagógico: a) saber expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão; b) utilizar modos flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamentos dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de aprendizagem; c) manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos de ensino, considerando a diversidade dos alunos e os objetivos educacionais propostos; d) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; Referentes ao conhecimento de processos de investigação que possam aperfeiçoar a prática pedagógica: a) sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e a própria prática educativa; b) utilizar resultados de pesquisa para a qualificação de sua prática profissional (p.22-25).
UPE	Construir competências atinentes à formação pedagógica e técnica, conhecendo, analisando e respeitando a diversidade biológica de cada ecossistema; • Relacionar o ensino das Ciências Biológicas com as demais áreas do conhecimento numa perspectiva inter/transdisciplinar; • Situar a prática educacional em diferentes espaços e processos da construção do conhecimento; • Assumir atitudes responsáveis como profissional-cidadão, ético, consciente, crítico e tecnicamente capaz de atuação na construção do projeto pedagógico da instituição em que atua, bem como na transformação social; • Compreender os diferentes sistemas biológicos e suas especificidades, assim como, as relações históricas, evolutivas e ecológicas entre os seres vivos e o seu ambiente; • Identificar as Ciências Biológicas como elemento construtor da identidade sócio político-cultural do cidadão; • Articular os conhecimentos das Ciências Biológicas através de ferramentas tecnológicas disponíveis na formação técnico-científico-pedagógica; • Refletir sobre o papel de educador como docente e pesquisador contemporâneo, na perspectiva de constante atualização por meio da formação continuada (p.8).
UEPG	Constituirá o perfil do Licenciado em Ciências Biológicas na UEPG: a) Possuir uma formação básica, ampla e sólida, com adequada fundamentação teórico-prática que inclua o conhecimento da diversidade biológica e sociocultural; b) Compreender o significado das Ciências Biológicas para a sociedade e da sua responsabilidade como educador nos vários contextos de sua atuação profissional, consciente do seu papel na formação de cidadãos; c) Articular pesquisa e ensino na produção do conhecimento e da prática pedagógica; d) Ser detentor de autonomia intelectual, ser competente e compromissado política e pedagogicamente com a melhoria da educação básica, pautando sua conduta profissional por critérios éticos, legais e humanísticos; e) Compreender a função social da escola e do professor a partir das condições sócio históricas que determinam o trabalho educativo, desde o planejamento escolar até a sua realização; f) Ser reflexivo, investigativo, questionador e autocrítico diante da sua formação e atuação profissional, sem perder o sentido de continuidade deste processo, buscando a inovação e o aprimoramento; g) Contextualizar o seu saber com o momento e o local em que vive, sendo capaz de promover intervenções apropriadas para as demandas sociais, articulando as dimensões teóricas e práticas da ação educativa; h) Ser consciente dos diversos campos de atuação profissional, tanto no ensino como em pesquisa, nas diversas áreas da Biologia ou da Educação e ser capaz de proporcionar instrumentos e metodologias para a investigação científica e pedagógica, estabelecendo as suas relações com outras áreas do saber (p.10-11).

UFRN	De modo específico, o curso de licenciatura em CIÊNCIAS BIOLÓGICAS da UFRN objetiva: 1) Promover, apoiar e estimular a formação dos discentes através da integração do ensino, da pesquisa e da extensão na Instituição, favorecendo uma visão ampla, inter- e multidisciplinar para o exercício profissional; 2) Oferecer oportunidades para aprendizado atualizado, inclusivo, crítico e reflexivo, com o conteúdo do curso apresentado em atividades teóricas e, sob orientação docente em atividades de pesquisas e/ou experimentais no campo, em laboratórios, em bibliotecas, e em outros espaços formais e não-formais de ensino; e em atividades em estágios supervisionados e práticas profissionais voltadas para a preparação à docência, segundo recomendado pelo Projeto Pedagógico Institucional da UFRN; 3) Preparar Licenciados em Ciências Biológicas para atender às demandas do mundo do trabalho em constante mudança, participando ativamente do desenvolvimento sócio cultural e econômico sempre pautados pelos princípios da sustentabilidade e da ética; 4) Capacitar o aluno para o uso de metodologias de ensino utilizando como recursos diversos materiais pedagógicos de modo a atuar como mediador junto aos alunos de um saber-fazer, crítico e reflexivo; 5) Estimular o desenvolvimento interpessoal e de habilidades que permitam ao egresso trabalhar em equipe, ter iniciativa e autonomia; 6) Fomentar o crescimento intelectual dos discentes de modo que possam reconhecer a interface entre a Biologia e as demais Ciências da Vida, as Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Ciências Exatas e Tecnológicas, interagindo com as diversas áreas do conhecimento na produção e aplicação do conhecimento para a resolução de problemas e conflitos, atuando de forma interdisciplinar no exercício da docência; 7) Favorecer oportunidades aos discentes para seu desenvolvimento numa perspectiva humanista, com espírito de solidariedade e coletividade, plural e democrática, com visão crítica de seu papel enquanto ator social e agente de mudanças, comprometido com a formação de cidadãos conscientes de sua realidade e da responsabilidade pelo estabelecimento de uma melhoria da qualidade de vida da sociedade. 8) Promover a indissociabilidade do ensino com a Extensão universitária como prática acadêmica que garanta uma formação em acordo com as demandas da sociedade, procurando assegurar o compromisso social da Universidade com os diversos setores da sociedade. 9) Oferecer formação preocupada com a educação para a sustentabilidade, que tenha por base a aceitação das diversidades de gênero, étnicas e culturais, concorrendo assim para uma cultura de paz e de garantia dos direitos humanos (p.16-17).
UFAC	Generalista, crítico, ético, e cidadão; • Detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem; • Comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais; • Consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional; • Apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo; • Preparado para desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação. p.28
UFAL 2	O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL destina-se a formar professores para atuar na educação básica, mais especificamente na disciplina Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio, que tenham um amplo conhecimento de sua área de formação, que sejam capazes de refletir sobre a sua prática pedagógica e de intervir na realidade regional

	buscando transformá-la. O Licenciado em Ciências Biológicas deverá ser um profissional que atenda aos requisitos da formação de professor de Biologia do Ensino Médio e professor de Ciências do Ensino Fundamental, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum para Educação Básica e as recomendações do MEC para os Cursos de Licenciatura, conforme o Art. 62 da Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação, e a Resolução N° 2, de 1 de julho de 2015. Os comandos que atuarem no ensino deverão ser capazes de conduzir seus estudantes do Fundamental e Ensino Médio para o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea e para o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo. Nesse sentido, o curso deve propiciar não apenas as ferramentas tecnológicas e cognitivas, mas as comportamentais que permitam ao Licenciado procurar sua formação continuada e ser capaz de produzir conhecimentos. O aprendizado dos estudantes e dos professores e seu contínuo aperfeiçoamento devem ser construção coletiva, num espaço de diálogo propiciado pela escola, promovido pelo sistema escolar e com a participação da comunidade. Os licenciados deverão ser capazes de atuar nas diversas áreas profissionais do professor de Ciências e Biologia, sendo enfatizadas ao longo do curso as potencialidades regionais de sua atuação. Entretanto, a formação de qualidade universal, baseada no processo de investigação científica de construção de conhecimento deverá preparar o formando para atuar como sujeito da construção de conhecimento em qualquer área afim. O aspecto interdisciplinar dos conteúdos abordados e a íntima associação entre pesquisa e ensino são concebidos como ferramentas indispensáveis à formação de qualidade. Por outro lado, o estímulo e prática, de autonomia de estudo vêm corroborar para a formação de um Licenciado capaz de dar prosseguimento de maneira independente ao seu processo de aprendizagem. Além dessas, acrescentamos as seguintes características que deverão compor o perfil do Licenciado em Ciências Biológicas da UFAL: \ visão crítica dos problemas educacionais brasileiros, construindo coletivamente soluções compatíveis com os contextos em que atua; \ visão ampla e crítica dos problemas do processo de ensino e aprendizagem de Biologia e de Ciências; \ percepção da prática docente de Biologia e de Ciências como um processo dinâmico, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente; \ visão da contribuição que a aprendizagem de Ciências e Biologia pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania; \ reconhecimento de seu papel social enquanto educador na construção de uma sociedade mais justa e democrática; \ visão das ciências da natureza e da saúde enquanto construções humanas, geradas dentro de um contexto cultural, social e econômico; \ comprometimento com as questões relativas à preservação do meio ambiente e melhoria da qualidade de vida da população (p.14-15).
UFES	Objetivos Gerais do Curso O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CCENS/UFES, apresentado neste PPC, tem como objetivo formar professores competentes e com habilidades específicas para atuar com excelência no ensino de Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio). A presente descrição seguirá de perto os documentos: Resolução N° 2 CNE/CP de 1° de julho de 2015; Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas pela Resolução CNE/CES 7, de 11/03/2002 e Parecer CNE/CES 1.301/2001; Evidências do ENADE e de outras fontes – mudanças no perfil do biólogo graduado, Relatório Técnico N° 01/2016 Fundação CESGRANRIO; e Escolha de carreiras em função do nível socioeconômico: ENADE 2002 a 2012, Relatório Técnico N° 01/2014, Fundação CESGRANRIO. Objetivos Específicos Os objetivos específicos da

	estruturação e execução deste PPC são: 1) formar licenciados e habilitados para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio; 2) instrumentar e criar ambiente propício para que os acadêmicos também possam atuar em projetos de pesquisa e de extensão; 3) propiciar aos acadêmicos as experiências da prática profissional durante o curso por meio de aulas teóricas e práticas em diferentes campos de atuação docente, além de sólida formação pedagógica, práticas de ensino em Ciências e Biologia, e estágios supervisionados para atuação na área de educação. 4) contemplar as exigências do perfil do profissional em Ciências Biológicas, levando em consideração a identificação de problemas e necessidades atuais e prospectivas da sociedade, assim como da legislação vigente; 5) garantir uma sólida formação básica teórica e prática; 6) privilegiar atividades de laboratório, adequada instrumentação técnica, além de atividades de campo; 7) favorecer a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos; 8) explicitar o tratamento metodológico no sentido de garantir o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; 9) garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 10) proporcionar a formação de competências na produção do conhecimento com atividades que levem o aluno a: procurar, interpretar, analisar e selecionar informações; e identificar problemas relevantes; 11) considerar a evolução epistemológica dos modelos explicativos dos processos biológicos; 12) privilegiar atividades relacionadas ao ensino de Ciências e Biologia, especialmente a extensão universitária voltada para estudantes dos níveis de Ensino Fundamental e Médio da região do Caparaó, 13) estimular outras atividades curriculares e extracurriculares de formação, como: iniciação à docência, iniciação científica, projetos de ensino, monitoria, estágios voluntários, disciplinas optativas, programas especiais, atividades associativas e de representação e outras julgadas pertinentes; 14) considerar os conhecimentos pedagógicos, os de conteúdo, e aqueles advindos da experiência, observados na sala de aula e nos relatos de pesquisa sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas; 15) pautar na reflexão crítica e na construção do conhecimento a partir da realidade social para, a partir daí planejar o modo de interferir nos diferentes espaços sociais; 16) considerar a implantação do currículo como experimental, devendo ser permanentemente avaliado, a fim de que possam ser feitas, no devido tempo, as correções que se mostrarem necessárias (p.8-9).
UFTM	O profissional formado estará capacitado para exercer sua profissão com excelência, devendo atuar principalmente nos quatro anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica, de forma criativa, crítico-reflexiva, democrática, ética e comprometida com uma aprendizagem transformadora, a partir do domínio teórico-prático do seu campo de saber, tendo em vista o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões. Poderá também atuar na elaboração e coordenação de projetos educacionais e assessoria pedagógica em Ciências Biológicas para a Educação Básica e educação não formal, tornando-se um profissional que auxilie no pensamento histórico da sociedade e suas transformações, com a finalidade de colaborar com a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos. Para tanto, o profissional egresso deverá ter uma fundamentação teórica adequada e atualizada na qual inclua o conhecimento da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem, devendo assim o egresso: a) Possuir sólida fundamentação teórica e vivência prática na Biologia, considerando o processo histórico de construção dos conceitos, princípios e teorias biológicas e pautando-se na teoria evolutiva

	como princípio unificador; b) Ter domínio de conhecimentos científicos nas áreas de Química, Física e Saúde pertinentes à atuação na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental; c) Possuir sólida fundamentação teórica na área de Educação, dominando os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, sociais e psicológicos da ação educativa e compreendendo a função social da escola e do professor, a partir das condições sóciohistóricas que determinam o trabalho educativo; d) Ter habilidades de natureza investigativa, questionadora e reflexiva; e) Ser capaz de articular dialeticamente as dimensões teoria e prática; f) Ser capaz de organizar e realizar atividades educativas que possibilitem aprendizagens em Ciências e Biologia e desenvolver trabalho educativo coletivo; g) Dar continuidade ao seu processo de formação profissional. Competências e Habilidades a) Formar um educador comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, com competências para: - Fazer escolhas pedagógicas, conforme os ciclos de desenvolvimento e a diversidade humana, de acordo com princípios políticos, éticos, estéticos e epistemologicamente coerentes; - Oportunizar o diálogo entre os alunos, orientando-os a respeitar e a valorizar a diversidade humana, tendo em vista a tolerância, a solidariedade e o exercício da cidadania; - Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, à justiça, ao respeito mútuo, à participação, à responsabilidade, ao diálogo e à solidariedade; - Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, comprometendo-se com a divulgação dos resultados das pesquisas em veículos adequados para ampliar a difusão e ampliação do conhecimento; - Portar-se como educador consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental; - Utilizar os conhecimentos das ciências biológicas para compreender e transformar o contexto sociopolítico e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente; - Desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação; - Atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado para a contínua mudança do mundo produtivo; - Avaliar o impacto potencial ou real de novos conhecimentos/tecnologias/serviços e produtos resultantes da atividade profissional, considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos; - Comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional. - Ter as competências necessárias para atuar no ensino de Ciências e Biologia, tanto no âmbito formal como em práticas não formais de ensino, para produzir materiais pedagógicos e refletir sobre as questões referentes ao ensino de Ciências e Biologia nos diferentes âmbitos e níveis em que ele se desenvolve; - Desenvolver hábitos de aprendizagem permanente; - Mediar e gerenciar conflitos nas relações que estabelece no contexto escolar entre professor-aluno, professor-professor e professor-unidade escolar; - Trabalhar em equipe; - Desenvolver uma visão de totalidade sobre o mundo; - Atuar de maneira interdisciplinar; - Priorizar o efetivo aprendizado de seus alunos, como concretização da sua prática docente (p. 44-46).
UFMS 2	O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do ICB/UFMS destina-se a formar professores para atuar profissionalmente na Educação Básica, especificamente nas disciplinas Ciências (Ensino Fundamental) e de Biologia (Ensino Médio). Assim, almeja-se que componha o perfil e as habilidades profissionais do licenciando: Perfil Habilidade Ter maior identidade com a profissão docente considerando para isso os enfrentamentos da realidade educacional brasileira. Exercício político de intervenção para

	efetivar mudanças relacionadas a valorização docente do país (papel da escola na sociedade). Ter domínio conceitual dos conhecimentos biológicos e pedagógicos inerentes a sua prática profissional. Ensinar Biologia a partir do desenvolvimento de estratégias que considerem os aspectos teóricos das áreas que alicerçam a Biologia enquanto ciência, na interface com os fundamentos pedagógicos necessários para seu ensino, considerando os sujeitos da aprendizagem. Estar apto a construir suas próprias práticas com conhecimento a partir da sua prática profissional ressignificando-a. Pesquisar (problematizar – discutir – analisar) a própria prática; socializar os resultados com seus pares na escola e em eventos científicos. Ter olhar crítico reflexivo acerca da construção do pensamento e do conhecimento biológico. Contextualizar os processos científicos e seu ensino na Educação Básica considerando as relações interdisciplinares ciência e sociedade. considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos; n) comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional. Para desenvolver essas habilidades e competências, a estruturação do Curso visa: Estimular atividades que socializem o conhecimento entre o corpo docente e discente; Garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Desenvolver atividades práticas e atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social; Estimular atividades curriculares e extracurriculares de formação, como, por exemplo, iniciação à docência (Pibid), residência pedagógica, iniciação científica, monitorias, atividades de extensão, estágios, disciplinas optativas, eventos científicos, entre outras que o núcleo docente estruturante e Coordenação pedagógica julgarem pertinentes (p.10-11).
FURG	compreender os processos mentais responsáveis pela aprendizagem e pelo conhecimento, especialmente em relação às formas como ocorrem as mudanças conceituais e o processo de desenvolvimento da pessoa humana; ● atuar junto aos alunos, de modo a ajudá-los em seu desenvolvimento como ser humano, em sua globalidade; ● analisar e compreender as implicações éticas, sociais e ambientais dos avanços científicos e das suas aplicações tecnológicas, na perspectiva de que possam ser revertidas em melhorias, sobretudo do ponto de vista social e ambiental; ● propor e assumir a condução do processo ensino-aprendizagem em Ciências e Biologia, dinamizando e organizando as metodologias, adequando-as à realidade da escola e da comunidade escolar em que atuarem. Na formação do profissional será enfatizada a realidade geográfica e sócio-econômica regional. Tem até um perfil específico O Licenciado em Ciências Biológicas deve ser fundamentalmente um professor, habilitado a desenvolver o pensamento biológico, a difundir os seus conhecimentos e a debater as suas ideias, tanto com a comunidade científica, quanto com a sociedade, em geral; ● O Licenciado em Ciências Biológicas deve ser um profissional socialmente responsável e comprometido com a melhoria das condições de vida da humanidade e preservação das comunidades naturais; ● O Licenciado em Ciências Biológicas deve ter uma visão holística e integrada das questões ambientais estando capacitado no âmbito da legislação vigente; ● O Licenciado em Ciências Biológicas formado para o ramo da investigação científica estará apto para coordenar projetos na área de educação, com autonomia intelectual e gerar conhecimentos nas diversas áreas biológicas (p.11).

IFRO	O Licenciado em Ciências Biológicas deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Biologia, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências das Ciências Biológicas e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média. PARTE ESPECÍFICA O licenciado em Ciências Biológicas deverá ser um profissional que atenda aos requisitos da formação específica (Parecer CNE/CES Nº 1.301/2001 e Resolução CNE/CES Nº 7/2002) e do professor de Ciências do Ensino Fundamental e de Biologia do Ensino Médio, seguindo as recomendações do MEC para os Cursos de Licenciatura, conforme o Art. 62 da Lei 9.394/1996 e a Resolução CNE/CP Nº 2/2015, a qual 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. Dessa forma, o professor formado deverá: I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - Compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; IV - Dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; V - Relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; VI - Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; VII - Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; IX - Atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; X - Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais e ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; XII - Utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; XIII - Estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. Além das habilidades de sua formação pedagógica, o Licenciado em Ciências Biológicas deverá, em esfera específica, estar apto a: I - Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação,
------	---

	responsabilidade, diálogo e solidariedade; II - Reconhecer formas de discriminação étnico-racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência; III - Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, comprometendo-se com a divulgação dos resultados das pesquisas em veículos adequados para ampliar a difusão e ampliação do conhecimento; IV - Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental; V - Utilizar o conhecimento sobre organização, gestão e financiamento da pesquisa e sobre a legislação e políticas públicas referentes à área; VI - Entender o processo histórico de produção do conhecimento das ciências biológicas referente a conceitos/princípios/teorias; VII - Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade; VIII - Aplicar a metodologia científica para o planejamento, gerenciamento e execução de processos e técnicas visando o desenvolvimento de projetos, perícias, consultorias, emissão de laudos, pareceres etc. em diferentes contextos; IX - Utilizar os conhecimentos das ciências biológicas para compreender e transformar o contexto sócio-político e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente; X - Desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação; XI - Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade; XII - Atuar multi, trans e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado à contínua mudança do mundo produtivo; XIII - Avaliar o impacto potencial ou real de novos conhecimentos/tecnologias/serviços e produtos resultantes da atividade profissional, considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos; XIV - Comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional (p. 19-21).
IFRJ	Fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 2/2015), nos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (MEC, 2010) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, segundo o Parecer CNE/CES nº 1.301/2001, CNE/CES nº 7/2002 e CNE/CES nº 4/2009, o licenciado em Ciências Biológicas é o professor que trabalha na educação formal, planejando, organizando e desenvolvendo atividades e materiais relativos ao Ensino de Biologia em instituições de educação básica e ensino médio; e, na educação não-formal, atuando em instituições de divulgação científica, zoológicos, museus, unidades de conservação e diversas empresas relacionadas às pesquisas educacionais e de formação específica. Devendo o egresso dominar conteúdos específicos e pedagógicos, conforme Art. 8º da Resolução CNE/CP nº 2/2015, estará apto a atuar de forma ética e profissional na construção e desenvolvimento da sociedade, promovendo a contextualização do ensino nos processos de aprendizagem, a investigação e identificação de dificuldades socioculturais e educacionais e a valorização das diversidades encontradas no país, exercendo papel fundamental na construção de indivíduos autônomos e pensadores críticos. Além disso, o licenciado em Ciências Biológicas estará habilitado e qualificado a exercer as atividades como profissional Biólogo nas áreas de atuação descritas na Resolução do Conselho Federal de Biologia (CFBio) nº 227/2010: • Meio Ambiente e

	Biodiversidade; ● Saúde; ● Biotecnologia e Produção. Caso esteja registrado oficialmente no Conselho Regional de Biologia correspondente à região de atuação, segundo a Lei nº 6.684/1979 e conclusão da carga horária mínima determinada na Resolução nº 300/2012 e Parecer CNE/CES nº 4/2009 (p.39).
UENF	O Curso de Ciências Biológicas – Habilitação Licenciatura tem como principal objetivo a formação de professores de Ciências da Natureza e Biologia para a Educação Básica (segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio). O curso propõe-se a promover nos seus egressos: ● sólida formação dos conhecimentos específicos de biologia moderna; ● sólida formação pedagógica voltada ao trabalho do professor, ● formação que possibilite a vivência crítica da realidade do ensino em sua região. Tal propósito poderá ser atingido com o desenvolvimento das seguintes habilidades: ● articulação do conteúdo teórico/prático; ● compreensão da forma de construção do conhecimento e transmissão do mesmo; ● compreensão da importância da pesquisa no processo de construção do conhecimento e na formação do profissional do magistério; ● habilidade na adaptação de situações do cotidiano; ● habilidade de lidar com a diversidade, questões étnicas, de gênero (p.14).
UFS	I. ter formação generalista, sólida e abrangente nos diversos campos das Ciências Biológicas e preparação adequada à aplicação pedagógica desses conhecimentos na sua prática educativa nos ensinamentos fundamental e médio; II. possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, adquiridos durante a sua formação e consolidado durante o seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: a. conhecer a instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; b. atuar profissionalmente no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica, com base nos princípios de uma sociedade democrática, que respeita a diversidade social, cultural e física de seus cidadãos; c. realizar avaliação crítica da sua realidade social e participar da tomada de decisões a respeito dos rumos da sociedade como um todo, a partir da consciência de seu papel; d. promover uma prática educativa que identifique e leve em conta as características de seu meio de atuação, suas necessidades e desejos; e. envolver-se e envolver a comunidade escolar por meio de ações colaborativas; f. reconhecer e atuar considerando a complexidade do fenômeno educativo que envolve, além dos aspectos técnicos, outros tais como éticos, coletivos e relacionais; g. transformar seus conhecimentos acadêmicos específicos em conhecimento escolar; h. adotar uma atitude de pesquisa baseada na ação-reflexão-ação sobre a própria prática em prol do seu aperfeiçoamento e da aprendizagem dos alunos; i. atuar em diferentes contextos de seu âmbito profissional, fazendo uso de recursos técnicos, materiais didáticos e metodológicos variados; j. estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão; l. ter formação generalista, sólida e abrangente nos diversos campos das Ciências Biológicas e preparação adequada à aplicação pedagógica desses conhecimentos na sua prática educativa nos ensinamentos fundamental e médio; II. possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, adquiridos durante a sua formação e consolidado durante o seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: a. conhecer a instituição educativa como organização complexa na função

	de promover a educação para e na cidadania; b. atuar profissionalmente no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica, com base nos princípios de uma sociedade democrática, que respeita a diversidade social, cultural e física de seus cidadãos; c. realizar avaliação crítica da sua realidade social e participar da tomada de decisões a respeito dos rumos da sociedade como um todo, a partir da consciência de seu papel; d. promover uma prática educativa que identifique e leve em conta as características de seu meio de atuação, suas necessidades e desejos; e. envolver-se e envolver a comunidade escolar por meio de ações colaborativas; f. reconhecer e atuar considerando a complexidade do fenômeno educativo que envolve, além dos aspectos técnicos, outros tais como éticos, coletivos e relacionais; g. transformar seus conhecimentos acadêmicos específicos em conhecimento escolar; h. adotar uma atitude de pesquisa baseada na ação-reflexão-ação sobre a própria prática em prol do seu aperfeiçoamento e da aprendizagem dos alunos; i. atuar em diferentes contextos de seu âmbito profissional, fazendo uso de recursos técnicos, materiais didáticos e metodológicos variados; j. estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão; p.2-3 com relação à compreensão das Ciências Biológicas: a. dominar princípios gerais e fundamentos da Ciências Biológicas, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas; b. descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais; c. diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados; d. acompanhar e compreender os avanços científico-tecnológicos e educacionais, e, e. reconhecer a Ciências Biológicas como uma construção humana e compreender os aspectos históricos de sua produção e suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político (p.2).
USP	A formação de professores no âmbito da Universidade de São Paulo e, consequentemente, na FFCLRP, exige empenho permanente e renovação significativa. A formação de professor não pode ser entendida como uma superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o aprendizado do saber disciplinar antecede o aprendizado do saber pedagógico. A relação dos professores com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos sistematizados. Pode-se definir o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os “saberes profissionais” (de cunho científico) relacionam-se aos saberes transmitidos pelas instituições formadoras, responsáveis pela formação inicial do professor. Os “saberes pedagógicos” apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. Os “saberes disciplinares” emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes e correspondem aos diversos campos do conhecimento e são transmitidos pela Universidade, através de seus diversos cursos. Os “saberes curriculares” são apresentados sob a forma de programas e ou planos escolares e correspondem aos discursos, competências (conhecimentos, habilidades, saberes práticos e valores) dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e formação escolar. O Licenciado em Ciências Biológicas deve possuir uma formação sólida, ampla e histórica dos conceitos, princípios e teorias da Biologia para estar em condições de intervir no processo de ensino-aprendizagem,

	consciente de se tornar um agente transformador da realidade, dotado de uma visão ética e humanística e consciente de seu papel na formação de cidadãos (p.47).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

APÊNDICE 2 – QUADRO DE DISCIPLINAS

Quadro de Disciplinas Relacionadas às Temáticas dos Direitos Humanos					
Cód. Inst.	Disciplina	Cód Disciplina	Modalidade	Carga horária	Período
UFOB	1- Educação em Direitos Humanos	CHU1044	Obrigatória	60h	6º 8º
	2- Prática de Ensino de Educação e Saúde	CBS4015	Obrigatória	60h	
	3- Diversidade, Gênero e Sexualidade na Escola	CBS0077	Optativa	45h	
	4- Educação Ambiental	CHU3052	Optativa	45h	
	5- Educação de Jovens e Adultos	CHU4054	Optativa	45h	
	6- Educação Escolar Indígena	CHU4138	Optativa	45h	
	7- Ensino e História Indígena	CHU1038	Optativa	45h	
	8- Educação Escolar Quilombola	CHU4056	Optativa	45h	
	9- Estudo das Relações Étnico-Raciais	CHU1062	Optativa	45h	
	10- História da Cultura Afro -Brasileira	CHU1028	Optativa	45h	
NÃO TEM LEGENDA DOS CÓDIGOS DAS DISCIPLINAS					
Dá para entender que CHU humanas (CONTEÚDOS DE RESPONSABILIDADE ÉTICA E SOCIAL) e CBS Biológicas					
UTFPR	1- Educação Ambiental	NEE	Obrigatória	30h	
	2- Libras 1 e 2	NEE	Obrigatória	60h	
	3- projetos integradores	NAI	Obrigatória		
NAI – núcleo de pesquisa integradora					
NEE – Núcleo estudos Específicos da cartela (educação)					
UFABC	1- Educação Científica, Sociedade e Cultura	NHT5004-15	Obrigatória	48h	
	2- LIBRAS	NHI5015-15	Obrigatória	48h	
	3- Políticas Públicas de Gênero, Etnia e Geração	ESZP008-13			
	4- Diversidade cultural, conhecimento local e Políticas Públicas	ESZP014-13			
	5- Educação em saúde e sexualidade.	NHZ5021-16			
	6- Práticas de Ensino de Biologia I	NHT1083-16			
	7- Práticas de Ensino de Biologia II	NHT1084-16			
	8- Práticas de Ensino de Biologia III	NHT1085-16			
NÃO TEM LEGENDA DOS CÓDIGOS DAS DISCIPLINAS					

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;					
II- núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino.					
III- núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular;					
UFCA	1- Estudos sócio-históricos e culturais da Educação 2- Libras 3- Avaliação de Impacto Ambiental 4- Educação Sexual na Perspectiva dos Estudos Culturais	IFE0017 IFE0081 IFE IFE	Obrigatória Obrigatória Optativa Optativa	32h 64h 64h 64h	2º 6º
IFE0017 e IFE0081 – UNIDADE CURRICULAR (EDUCAÇÃO)					
UFG 2	1- Educação e Saúde 2- Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências 3- Fundamentos de Educação Ambiental	ICB-DHISTO ICB-DEC ICB-DEC	Optativa Optativa Optativa	64h 64h 64h	
ICB-DHISTO – Departamento de Histologia ICB-DEC - Departamento de Educação em Ciências;					
UESPI	1- Libras 2- Prática Interdisciplinar I 3- Prática Pedagógica Interdisciplinar II 4- Prática Pedagógica Interdisciplinar III 5- Prática Pedagógica Interdisciplinar IV 6- Prática Pedagógica Interdisciplinar V	PPI PPI PPI PPI PPI	Optativa p.52 Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória	60h 60h 60h 60h 60h 60h	7º 2º 3º 4º 5º 6º
NÃO FALA QUAL O NÚCLEO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA p. 54					
PPI - Prática Pedagógica Interdisciplinar					
UFAL 1	1- Sociedade e Cultura 2- Libras 3- Prática de Ciências e Biologia em Comunidades Tradicionais 4- Resgatando as origens: da sala de aula às comunidades tradicionais 5- Assistência social: levando Ciências e Biologia às comunidades carentes 6- Prática de Saúde na Escola e na Comunidade		Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória	54 h 54 h 72h 60h 60h 54h	2º 4º 5º 5º 6º 7º

NÃO APRESENTA CÓDIGO DAS DISCIPLINAS p. 36 fala da carga horária do curso NÃO TEM LEGENDA DOS CÓDIGOS DAS DISCIPLINAS						
UNILA B	1- Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos 2- Educação em Saúde 3- Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) 4- Educação Ambiental 5- Educação em Direitos Humanos 6- Tópicos Especiais em Ensino de Biologia 7- Educação Inclusiva 8- Educação Popular 9- Práticas Educativas I	LIB EAM EDH TEEB EI EA	Obrigatória Obrigatória Optativa Optativa Optativa Optativa Optativa Optativa	60h 30h 60h 45h 45h 45h 45h 45h	1º 3º 8º	
1 e 2 pertence ao Núcleo de estudos de formação geral: Específicas e interdisciplinares, e do campo educacional (Núcleos I e II) p.36						
NÃO TEM LEGENDA DOS CÓDIGOS DAS DISCIPLINAS						
UFUJUM	1- Prática de ensino em Educação e Sociedade 2- Educação Ambiental 3- Educação e Relações étnico-raciais 4- Língua Brasileira de Sinais – Libras 5- Educação inclusiva e especial	BIO051 BIO119 EDF110 EDF045 QUI067	Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória	30h 60h 45h 60h 60h	1º 6º 6º 7º 8º	
NÃO TEM LEGENDA DOS CÓDIGOS. DISTRI CARGA HORÁRIA PAG. 56						
UFPA	1- Educação Ambiental 2- Tópicos em Educação Inclusiva 3- LIBRAS 4- Políticas Públicas da Educação Básica 5- Educação e Direitos Humanos 6- Educação e Relações Étnico-raciais 7- Educação em Saúde 8- História e Cultura Afro-Brasileira		Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória Optativa Optativa Optativa Optativa	60h 45h 60h 45h 30h 45h 30h 45h		
NÃO TEM CÓDIGOS AS OBRIGATORIAS SÃO DO NUCLEO APROFUNDAMENTO DA AREA/DIMENSÃO FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS						
UFRA	1- Educação para a Diversidade 2- Libras – Língua Brasileira de sinais		Obrigatória Obrigatória	51h 51h	6º 7º	

	3- Educação Ambiental 4- Estudo das relações étnico-raciais na sociedade brasileira 5- Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva		Obrigatória Obrigatória Eletivos	51h 34h 51h	7º 8º
Educação para a diversidade – componente curricular educação					
UFPB	1- Educação Especial 2- Educação em Saúde nas Escolas 3- Libras 4- Bases de Educação Ambiental 5- Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas 6- Educação de Jovens e Adultos	DHP DME DLS DSE DME	Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória Optativa Obrigatória	60h 60h 60h 60h 60h	3º 6º 4º 6º 3º
UPE	1- LIBRAS 2- Educação ambiental 3- Educação e relações étnico-raciais 4- Educação inclusiva		Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória	60h 75h 30h 30h	8º 8º 1º 2º
TODAS ENTRA NA OBRIGATORIAS PEDAGOGICAS					
UEPG	1- Ambiente, saúde e educação 2- Educação ambiental 3- Educação Inclusiva 4- LIBRAS 5- Biologia da sexualidade e adolescência 6- Sexualidade humana e educação 7- Educação, diversidade e cidadania	306 303 501 510 303 501 501	Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória	51h 51h 51h 51h 51h 51h 51h	1º 1 e 2º 2º 2º
UFRN	1- Antropologia e o Estudo da Cultura 2- Estudos do Estresse em Humanos 3- Educação para Sustentabilidade 4- Direito do Meio Ambiente 5- Educação Ambiental 6- Prática de Educação em Saúde 7- Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS 8- Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva 9- Estudos do Estresse em Humanos	DAN0103 DFS0014 DMP0125 DPU0119 ECL0016 MOR0075 FPE0087 FPE2016 DFS0014	Optativa Optativa Optativa Optativa Optativa Optativa Obrigatória Obrigatória Optativa	60h 60h 60h 60h 60h 60h 60h 48h 60h	1º 2º

UFAC	1- Fundamentos da Educação Especial 2- Higiene e saúde 3- Libras 4- Educação e sociedade 5- Saúde Individual e Coletiva 6- Cotidiano Escolar, Redes Educativas e Processos Culturais 7- Educação Ambiental	CEL CMULTI CEL CEL001 CMULTI CEL CMULTI	Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória	60h 30h 60h 60h 30h 45h 45h	6º 6º 7º 2º 6º 7º 7º
UFAL 2	1- Educação Ambiental e Cidadania 2- Atividades Curriculares de Extensão – ACE1 3- Libras 4- Atividades Curriculares de Extensão – ACE2 5- Atividades Curriculares de Extensão – ACE3 6- Atividades Curriculares de Extensão – ACE4 7- Biodiversidade, Sociedade e Desenvolvimento 8- Ensino de Ciências e Saberes Populares 9- Sustentabilidade		Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória Eletiva Eletiva Eletiva	72h 60h 54h 39h 39h 50h 54h 54h 54h	3º 3º 4º 4º 5º 6º
LIBRAS – EIXO PEDAGÓGICO					
E.A. – EIXO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIO					
UFES	1- ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS 2- EDUCAÇÃO E INCLUSÃO 3- EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS 4- EDUCAÇÃO AMBIENTAL 5- FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS 6- EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PARA A DIVERSIDADE CULTURAL	DBI14504 VET14514 VET14515 DBI14516 VET14517 VET14519	Optativa Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória	45h 60h 60h 45h 60h 65h	5º 5º 7º 7º 8º
DBI14504 - Departamento de Biologia VET14514 - Departamento de Medicina Veterinária					
UFMS 2	1- Educação Especial 2- Estudo de Libras 3- Corpo & Sexualidade, Educação & Equidade de Gênero 4- Diferença, Diversidade e Direitos Humanos 5- Educação de Jovens e Adultos		Obrigatória Obrigatória Optativa Optativa Optativa	51h 51h 68h 68h 68h	

	6- Educação Escolar Indígena 7- Educação Especial, Inclusão Escolar e Práticas Pedagógicas 8- Educação das Relações Étnico-raciais 9- Política Nacional Da Educação Ambiental		Optativa Optativa Optativa Optativa	34h 68h 68h 34h	
FURG	1- Doenças transmissíveis e a saúde humana 2- Sociedade, educação e relações étnico-raciais 3- Libras I 4- Libras II	18121 10776 06497 06498	Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória	45h 30h 60h 60h	6º 7º 7º 8º
IFRO	1- Educação Socioambiental 2- Direitos Humanos e Educação para a Diversidade 3- Educação Especial na Perspectiva Inclusiva 4- Língua Brasileira de Sinais – Libras	NBEDSA NPDHED NPEEPI NPLIBR	Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória	40h 40h 40h 60h	3º 4º 4º 4º
IFRJ	1- Sociedade, cultura e educação 2- Gestão Ambiental 3- Educação inclusiva 4- Educação e Direitos Humanos 5- Educação para Diversidade 6- Práticas Inclusivas 7- Educação Ambiental	ECL ECC ECC ECC ECL	Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória Optativa Optativa	54h 27h 40,5h 27h 40,5h 27h 27h	1º 4º 4º 4º 6º
UENF	1- Libras 2- Educação de Jovens e Adultos 3- Educação e Relações Étnico Raciais 4- Educação Inclusiva e Direitos	LEL04410 LEL04550 LEL04557 LEL14019	Obrigatória Obrigatória Obrigatória Obrigatória	68h 68h 34h 68h	
UFS	1- Língua Brasileira de Sinais 2- Educação Ambiental 3- Educação em Saúde	EDUI0083 BIOI0194	Obrigatória Obrigatória	60h 60h	
USP	1- Saneamento do Meio Ambiente 2- Biologia e Educação 3- Língua Brasileira de Sinais	5920865 DEDC	Opt. Eletiva Obrigatória	60 30h	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Observação: Espaços não preenchidos representam ausência de informação no PPC.

APÊNDICE 3 – AS NECESSIDADES FORMATIVAS

Necessidades Formativas				
COD INST.	CÓD. DISC.	MOD.	TÍTULO	
UFOB	CHU1044	OB	Educação em Direitos Humanos (60h)	Educação e Direitos humanos: história dos Direitos Humanos e suas relações com a educação. Escola e cidadania. Relações de gênero e sociedade. Raça e racismo. Estatuto da Criança e do Adolescente. Sociedade, violência e relações de poder. Interdisciplinaridade e Educação em Direitos Humanos. Diversas facetas das políticas públicas em Direitos Humanos (p. 196).
	CBS0077	OP	Diversidade, Gênero e Sexualidade na Escola (45h)	A emergência do gênero. Multiculturalismo e políticas da diversidade. A construção social e cultural das diferenças. Gêneros e sexualidades na escola. Feminismos e Estudos Queer. Subalternidade, abjeção e resistências culturais. Pedagogias contra-normativas (p.234).
	CHU3052	OP	Educação Ambiental (45h)	Educação Ambiental: contextualização. Grandes marcos da Educação Ambiental. Políticas ambientais em âmbito mundial e legislação. Política Nacional de Educação Ambiental e legislação. Mudanças Ambientais induzidas pelas atividades humanas e seus indicadores. Gestão ambiental e sustentabilidade. As questões ambientais e o Ensino (p.241).
	CHU1062	OP	Estudo das Relações Étnico-Raciais (45h)	Estudos de conceitos básicos acerca das relações étnico-raciais, tais como raça, racismo, etnia, cultura, civilização, etnocentrismo, preconceito, discriminação, entre outros; estudos das possíveis leituras do racismo, tais como biológica, sociológica, antropológica, psicológica e psicanalítica; estudos das diferentes formas e manifestações do racismo no mundo; o racismo no Brasil em perspectiva comparada às outras sociedades historicamente racistas; as lutas anti-racistas, o integracionismo, os nacionalismos e o separatismo negro, o multiculturalismo, as políticas públicas e as ações afirmativas; as identidades no contexto da globalização (p. 267).
	CHU1028	OP	História da Cultura Afro-Brasileira (45h)	Estudo da historiografia e da história do Brasil, partindo das suas matrizes africanas. O papel da África e dos africanos na formação cultural brasileira: os diálogos e os valores civilizatórios africanos presentes na cultura brasileira. A problematização e a desconstrução do olhar colonizador sobre as expressões culturais afro-brasileiras; o negro como problema para o projeto oficial da identidade nacional brasileira. As lutas da população negra e os movimentos sociais e de ação afirmativa (p. 292).

UTFPR	NEE	OB	Educação Ambiental (30h)	Histórico da Educação Ambiental. Fundamentos filosóficos da temática ambiental. Tendências e Vertentes da Educação Ambiental. Práticas Pedagógicas de Educação Ambiental. Educação Ambiental no ambiente escolar, empresarial e em unidades de conservação. Projetos de Educação Ambiental: planejamento, execução e avaliação. (p.91).
UFABC	NHZ5021-16		Educação em Saúde e sexualidade (36h)	Saúde e Sexualidade como “descoberta, construção e busca”, numa perspectiva bio-psico-socio-cultural. Papel da escola na promoção da saúde e no desenvolvimento da sexualidade humana. Perspectiva histórica e interdisciplinar das questões de saúde e sexualidade. Gênero e diversidade sexual. Produção de materiais didáticos envolvendo os temas saúde e sexualidade no contexto da escola básica e de espaços educativos não formais. Elaboração de projetos educativos para espaços escolares e/ou comunitários. Estudo sobre as violências das várias ordens que cercam a vida de alguns alunos e que interferem na saúde, nas relações e comportamentos sexuais. Desenvolvimento da sexualidade no ciclo vital (crianças, adolescentes, adultos e idosos) nos aspectos biológicos, emocionais e psicológicos (p.129).
	ESZP008-13	OP	Políticas Públicas de Gênero, Etnia e Geração (36h)	Concepções de diferença, diversidade, desigualdade, alteridade e identidade, etnocentrismo, estereótipo, preconceito, racismo, sexismo; discriminações; construções do conceito de gênero e a apropriação cultural da diferença sexual; sexualidade, sociedade e política; corpo, sexualidade, etnia e geração; construções de identidades étnicas, de gênero, sexuais e de geração; diferenças de gênero, etnia e geração na organização social e econômica da vida pública e da vida privada; diferenças e desigualdades no trabalho, na educação e na participação política: especificidades das desigualdades de gênero, étnicas e geracionais no contexto das desigualdades em escala local, nacional e global; movimentos feministas, LGBTs, étnicos e geracionais (juventude e “terceira idade”) e as lutas sociais por políticas de reparação e promoção de igualdade; problematização das concepções universais de sujeito, direitos, democracia, igualdade, cidadania e políticas públicas; políticas públicas de combate às discriminações e violências de gênero, étnica e geracional; políticas públicas sobre direitos sexuais e reprodutivos e de reconhecimento da diversidade sexual; políticas públicas afirmativas e de cotas e de reconhecimento da diversidade étnica; políticas públicas e o reconhecimento da diversidade geracional e das relações intergeracionais; cruzamento ou não das categorias gênero, etnia, geração e classe no desenvolvimento de políticas

				públicas; políticas públicas de gênero, etnia e geração na região do ABC paulista. (p.786 do catálogo disciplinas graduacao 2018 2019.pdf (ufabc.edu.br)). conceitos de cultura; o significado do ethos cultural das comunidades locais; diversidade cultural, conhecimento local e visão de mundo dos diferentes grupos sociais; relações interculturais entre o agente de políticas públicas e a população local; relativismo cultural e direitos humanos; uma tensão a ser compreendida para a elaboração de políticas públicas; a noção de choque cultural; identidade social e cultural e valores culturais; a proteção da 173 diversidade cultural como política pública; linguagens culturais e o implemento de políticas públicas; patrimônio imaterial e aplicação de políticas públicas; políticas públicas para populações indígenas; políticas públicas voltadas para saúde e relações de gênero; políticas públicas e ethos e pluralismo religioso; políticas públicas e velhice; políticas públicas e infância; imigração, migração e políticas públicas; desenraizamento, estratégias de pertencimento e afirmação da identidade; códigos sociais, violência como linguagem e o papel das políticas públicas; multiculturalismo e educação. (p.233 do catálogo disciplinas graduacao 2018 2019.pdf (ufabc.edu.br)).
ESZP014-13	OP	Diversidade Cultural, Conhecimento Local e Políticas Públicas (36h)		Enfoques teóricos e metodológicos no contexto escolar de Biologia no Ensino Médio, discutindo a história da evolução dessa disciplina no ensino. As Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Biologia (PCNEM e PCN+) e demais documentos curriculares e sua relação com o projeto educativo da escola. Contextualização no ensino de Biologia e a vinculação da educação com o mundo do trabalho e a prática social. Objetivos do ensino de Biologia na Educação Básica. Conteúdos e temas estruturadores. Elaboração de um programa de curso de Biologia para o Ensino Médio Regular, Técnico e para a Educação de Jovens e Adultos (p.104).
NHT1083-16	OB	PRÁTICAS DE ENSINO DE BIOLOGIA I (36h)		Enfoque teórico e prático sobre as diferentes possibilidades de mediação em sala de aula a partir dos conteúdos biológicos. Relações do ensino de Biologia com as aplicações científicas, as questões éticas (bioética) e culturais e com o cotidiano dos estudantes do Ensino Médio. O livro didático de Biologia no Ensino Médio. Imagens e ensino de biologia. Possibilidades de pesquisa em ensino de Biologia. Elaboração de planos de aula a partir de conteúdos ou temas estruturadores em biologia para o Ensino Médio Regular, Técnico e para a Educação de Jovens e Adultos (p.106).
NHT1084-16	OB	PRÁTICAS DE ENSINO DE BIOLOGIA II (36h)		Articulação entre as áreas no Ensino Médio. Os conteúdos da biologia e sua transposição para o Ensino Médio. Interdisciplinaridade e temas transversais (Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual). Aprofundamento da estrutura de cada
NHT1085-16	OB	PRÁTICAS DE ENSINO DE BIOLOGIA II (36h)		

				uma dessas disciplinas e sua relação com outras em projetos interdisciplinares. Novas dinâmicas de aprendizagem. Avaliação e ensino de Biologia. Proposição e desenvolvimento de um projeto interdisciplinar para o Ensino Médio Regular, Técnico e para a Educação de Jovens e Adultos (p.108).
UFCA	IFE0017	OB	Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação (32h)	Ementa: Introdução ao estudo da Sociologia no plano teórico-conceitual, abordando a temática dos grupos, das organizações e instituições sociais, nos processos sociais básicos. Conceito de cultura. Natureza e cultura. Relativismo Cultural. Ethnocentrismo. Diversidade Cultural, focando os processos de educação, subjetividade e relações humanas em sua dimensão cultural (p. 78).
		OP	Avaliação de Impacto Ambiental (64h)	Ementa: Identificar os principais tipos de impacto ambiental. Aplicar os principais métodos de avaliação de impacto ambiental. Identificar e interpretar a importância dos estudos do Impacto ambiental. A abrangência da questão ambiental e a perspectiva do ecodesenvolvimento. Histórico da avaliação de impacto ambiental. Definição do escopo de EIA (Estudos de Impacto Ambiental) e RIMA (Relatório de Impacto Ambiental). Previsão de impactos sobre os meios físico e biológico e medidas mitigadoras. Sistema de licenciamento; Política Nacional de Meio Ambiente. Impactos na agropecuária, agroindústria e indústrias em geral; O turismo como gerador de impactos; Atividades de mineração; Impactos ambientais ligados à infra-estrutura das cidades; Ecodesenvolvimento e noções de Desenvolvimento Sustentável. Estudos com Fauna e flora no âmbito da avaliação de impacto ambiental (p.127).
		OP	Educação Sexual na Perspectiva dos Estudos Culturais (64h)	Ementa: Ressignificação do conceito e principais abordagens da Educação Sexual; Estudos Culturais pós-estruturalistas. Gênero, sexualidade e corpo na perspectiva multicultural e dos direitos humanos. Conceitos chave: Pluralidade Cultural, heteronormatividade, masculinidades e feminilidades, diversidade sexual, homofobia, relações de poder e hierarquias de gênero, preconceito, discriminação e violências. (p.138/139).
UFG 2	ICB-DEC	OP	Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências (64h)	A ciência e a invenção do racismo. O currículo como elemento de manutenção e/ou superação do racismo. A metalurgia na África e o regime de Apartheid. Propriedades do ferro e o papel do ferro africano nas sociedades centro-africanas e no Brasil colônia. A herança cultural africana, indígena e portuguesa nas regiões de mineração do estado de Goiás. A química do dendê e a sua importância nas religiões de matriz africana e na culinária afro-brasileira. Abordagem etnobotânica acerca de plantas utilizadas nas religiões de matriz africana, em comunidades indígenas e quilombolas. (p.40).

	ICB-DEC	OP	Fundamentos de Educação Ambiental (64h)	Educação Ambiental como complexidade apoiada na transdisciplinaridade e sustentabilidade. Fundamentos da Educação Ambiental como área do conhecimento teórico, científico-metodológico e aplicado às ciências educacionais e ambientais (conforme parâmetros da lei número 9795/1999 – Lei de Educação Ambiental). Diferentes tipos de metodologias aplicadas em Educação Ambiental. Educação forma a e não formal como locus da Educação Ambiental. A função da Educação Ambiental nos currículos de formação de professores (p.41).
UFAL 1		OB	Sociedade e Cultura (54h)	Sociedade como locus das relações sociais. Conceito de cultura e notas antropológicas. Reflexões sobre o conceito de sociedade e sua interface com a cultura. A indústria cultural de massa e seu lugar na sociedade capitalista. Cultura e democracia. Discussão sobre a formação sociocultural brasileira. Relações étnico-raciais no Brasil e no Nordeste (p.50).
		OB	Resgatando as origens: da sala de aula às comunidades tradicionais (60h)	A história indígena, negra e rural como campo de pesquisa e ensino. Os indígenas e negros na história do Brasil e de Alagoas. Problemas e perspectivas da história indígena e negra. A ocupação original do território. Assentamentos rurais. Os índios e quilombolas na atualidade. Ações que visam apresentação de soluções para os compromissos sociais e a propagação de ideias e princípios de interesse no campo das Ciências Biológicas (p.83).
		OB	Assistência social: levando Ciências e Biologia às comunidades carentes (60h)	Noções sobre cidadania e meio ambiente. Assistência Social versus Assistencialismo. Problemas ambientais e as soluções adotadas para minimizar as suas causas. Vulnerabilidade social. Ações que visam apresentação de soluções para os compromissos sociais e a propagação de ideias e princípios de interesse no campo das Ciências Biológicas (p.91).
UNILAB		OB	Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos espaços Lusófonos (60 H)	Temporalidades do processo colonial nos países de língua portuguesa (práticas, trocas e conflitos culturais – ocupações e resistências). Movimento Pan-africanista, Negritude; Relações étnico-raciais e racismo; Movimento Negro e Indígena no Brasil e as políticas de ação afirmativa. Gênero, sexualidade. Movimentos Feministas e LGBTQTT. Tolerância religiosa. Direitos Humanos. Diferenças e Desigualdades. Cultura afro-brasileira (p.81).
		OB	Práticas Educativas I (45h)	Noções conceituais sobre educação e ensino. Educação e interculturalidade. Educação em Direitos Humanos, diversidade étnico-racial e gênero. Tópicos sobre educação nos espaços lusófonos: PALOP e Timor Leste (p.85).

UFUJM		OP	Educação em Direitos Humanos (45h)	Educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania. Direitos à educação e dignidade humana. Documentos nacionais e internacionais sobre educação em direitos humanos. Educação, interculturalidade e construção de uma cultura da paz. Projetos interdisciplinares e educação em direitos humanos (p. 117).
		OP	Educação Popular (45h)	Educação como prática social. Educação, lutas e movimentos sociais. Abordagens teóricas e contextuais da Educação Popular. Paulo Freire e a prática da Educação Popular. Saber, poder e educação (p.115).
		OP	Educação Inclusiva (45 H)	Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: educação especializada / integração / inclusão. Políticas públicas para Educação Inclusiva no Brasil. Legislação brasileira: o contexto atual da Educação Inclusiva. Tópicos sobre educação inclusiva nos espaços lusófonos: PALOP e Timor Leste (p.114).
		OP	Educação Ambiental (45h)	A história da Educação Ambiental no Brasil e no mundo; Meio ambiente e cultura; A Política Nacional de Educação Ambiental; As relações entre a sociedade e a natureza; Educação Ambiental e suas ações transformadoras; As atividades práticas em Educação Ambiental; Elaboração e apresentação de Projetos de Educação Ambiental; Estudos de caso sobre a Educação ambiental no Maciço de Baturité. Visita a projetos que desenvolvem educação ambiental na prática (p.102).
	BIO051	OB	Educação Ambiental (60h)	Conceitos e vertentes de Educação Ambiental. Fundamentos da crise ambiental. Percepção ambiental, história da humanidade e sua relação com a natureza. Injustiça e conflitos ambientais. História e fundamentos do movimento ambientalista e da Educação Ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental e legislação afim. Cenários e métodos da Educação Ambiental no espaço formal. Legislação ambiental e políticas públicas afins (p.78).
	EDF110	OB	Educação E Relações Étnico-Raciais (45h)	Estudo e análise introdutória sobre Educação e Relações Étnico-Raciais na Sociedade brasileira, e a perspectiva de compreensão das desigualdades sociais, tendo o racismo como objeto de análise. Com ênfase no campo educacional e seus protagonistas: população negra em busca de constituição e mudanças. Debate político e ideológico sobre raça e etnia, e suas implicações a outras questões do cotidiano social: classe, gênero, sexualidade, juventude, religiosidade, escolaridade e currículo. Diagnóstico e avaliação das políticas públicas de recorte focal, que buscam superar as demandas educacionais relacionadas a diversidade étnico-racial: na educação básica (Leis Federais nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08) e no ensino superior (Lei Federal nº. 12.711/12). Diálogo

				com a produção teórica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, e compreensão das ações do currículo escolar da educação básica com enfoque numa prática educativa antirracista (p.80).
		OB	Educação Inclusiva E Especial (45h)	Fundamentos da educação inclusiva, acessibilidade e tecnologia assistida. Relações pedagógicas no contexto da educação especial. História da Educação Especial no Brasil. Legislação sobre a Educação Especial e sua relação com as políticas educacionais. Produção do estigma. Conceituação e análise das principais necessidades educacionais e especiais. Estrutura e funcionamento dos serviços de educação especial. Análise das diferentes abordagens de intervenção educacional para os públicos-alvo da Educação Especial (p.89). (A unidade curricular Educação Inclusiva e Especial será de responsabilidade de um professor à ser contratado em vaga compartilhada com o curso de Química e cujo lotação ainda está para ser definida p.99)).
		OB	Bases De Educação Ambiental (60h)	Princípios fundantes e orientadores da educação ambiental crítica. Complexidade ambiental. Alfabetização Ecológica na perspectiva da sustentabilidade. Estratégias de educação ambiental em diferentes espaços educativos. O caráter interdisciplinar da educação ambiental. A educação ambiental como fundamento para o desenvolvimento sustentável. Linhas de atuação em educação ambiental: Natureza humana, Cultura e valores ambientais. Bases pedagógicas e metodológicas da Educação Ambiental. Práticas educativas para a educação ambiental (p.).
UFRA		EL	Fundamentos Da Educação Especial E Inclusiva (51h)	Introdução à Educação Inclusiva: conceitos e terminologias. Educação especial no contexto da sociedade brasileira. Contribuições teóricas ao debate sobre a deficiência. Processos de identificação dos sujeitos da educação inclusiva. A família e a pessoa com necessidades especiais. A autoestima da pessoa com deficiência. A política nacional e a fundamentação legal da Educação Inclusiva (p. 117).
		OB	Educação Ambiental (34h)	Movimentos históricos e tendências da Educação Ambiental. Legislação e princípios ambientais. Os problemas ambientais locais a partir do direito fundamental ao meio ambiente como garantia constitucional. Noções de ambiente e suas implicações para o ensino. A inserção da dimensão ambiental nos programas e diretrizes curriculares. Questões ambientais e a interdisciplinaridade. Práticas escolares de Educação Ambiental. Educação Patrimonial Ambiental no contexto dos saberes, cultura e patrimônios naturais e imateriais. A relação ecologia-economia e sua aplicação na análise ambiental. A crise

				ambiental contemporânea e suas razões fundamentais. O conceito de sustentabilidade ambiental (p.98).
	OB		Estudo Das Relações Étnico-Raciais na Sociedade Brasileira (34h)	Reflexão sobre as relações raciais no Brasil. Desigualdade social e racial na sociedade brasileira: relações e implicações. A Questão Racial e o movimento negro. Identidade Étnica e Etnia. Reflexão sobre aspectos da realidade escolar brasileira, do ponto de vista das desigualdades presentes desde a formação de nosso sistema educacional. A importância da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. As cotas nas Universidades: debates atuais. A escola e a diversidade; relações raciais na escola e respeito à pluralidade. (p.98)
			Educação para a Diversidade	Educação para a diversidade. Inclusão. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Princípios e fundamentos da inclusão escolar. A inclusão e o ensino de Ciências e Biologia. Educação no campo. Constituição histórica da Educação do Campo como prática social e categoria teórica. Questões do debate atual sobre Educação do Campo. Ensino de Ciências e Biologia no campo. Ensino para Jovens e Adultos (EJA). Políticas públicas na EJA. Alfabetização de jovens e adultos: fundamentos teórico-metodológicos. Ensino de Ciências e Biologia na EJA (p. 90).
UEPG	OB	306554	Ambiente, Saúde E Educação (51h)	Teoria e prática para construção do conhecimento para a promoção da saúde em meio escolar. Técnicas, métodos e instrumentos da educação em saúde e educação sócio-ambiental. Políticas públicas, programas e experiências nacionais de educação em saúde. Sexualidade no contexto social, anticoncepção e prevenção de DST's. Condições sanitárias e promoção da saúde, doenças infecciosas e parasitárias e higiene corporal, alimentar e ambiental. Alimentação saudável e distúrbios alimentares (p.22).
	OB	501617	Educação Inclusiva (51h)	Abordagem histórica sobre a participação social das pessoas com deficiência. Os paradigmas da integração e da inclusão social e escolar. Marcos político-legais da inclusão. O atendimento educacional especializado e a educação inclusiva. Acessibilidade e Tecnologia Assistida (TA). A família e a comunidade diante das demandas da inclusão (p.32).
	OB	303576	Biologia Da Sexualidade E Adolescência (51h)	Aspectos embriológicos, fisiológicos e anatômicos dos sistemas reprodutores masculinos e femininos. Diferenciação sexual. Regulação neuroendócrina das funções sexuais e reprodutiva. Adolescência, sexualidade e cidadania. Sexualidade e a Escola (p.63).

UFAC	501619	OB	Sexualidade Humana E Educação (51h)	Desenvolvimento humano, sexualidade e cultura. Gênero, relacionamentos afetivos, diversidade e contexto escolar. Papel da escola no desenvolvimento sexual e enfrentamento da violência sexual (p.63).
	501621	OB	Educação, Diversidade E Cidadania (51h)	Introdução aos fundamentos que permitem a compreensão da noção de diversidade e cidadania como expressão da prática social. A diversidade como constituinte da condição humana, introdução sobre a teoria e prática que envolve a educação ambiental, gênero e diversidade sexual. A diversidade étnico-racial com ênfase nas histórias e culturas dos povos indígenas e africanos. A diversidade social e as desigualdades econômicas. Drogas. A educação escolar como catalisadora e expressão das diversidades. A drogadição e suas implicações nas ações sócio-educativas (p.63).
	CEL	OB	Fundamentos da Educação Especial (60h)	Caracterização. Conceito e objetivos. Aspectos filosóficos, princípios norteadores e modalidades de atendimento. Abordagens didáticas para pessoas com necessidades especiais (p.57).
	CEL001	OB	Educação e sociedade (60h)	A institucionalização da educação escolar e a evolução da escola na sociedade moderna. A relação educação e sociedade e as diferentes formas de interpretação das funções e finalidades formativas da escola. Direitos humanos e direito educacional de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (p.41).
	CMULTI	OB	Educação Ambiental (45h)	A disciplina apresenta o histórico da Educação Ambiental, as Políticas de Educação Ambiental, os conceitos de sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania e suas relações com a sociedade. Trabalha as vertentes contemporâneas em Educação Ambiental, assim como a legislação pertinente. Discute como a Educação Ambiental pode ser tratada no ambiente urbano, rural e em unidades de conservação, demonstrando as possibilidades envolvendo Projetos de Educação Ambiental através de seu planejamento, execução e avaliação (p.70).
	UFAL 2	OB	Educação Ambiental E Cidadania (72h)	Complexidade e as mudanças de paradigmas na Educação Ambiental; Concepções de EA, Ambiental e Educação; A globalização da natureza e a natureza de globalização, o padrão tecnológico e o padrão de consumo; O histórico e os conceitos adotados para a sustentabilidade e cidadania planetária; Os princípios do Consumo Sustentável. Conceitos de atitudes, valores, ações e projetos comunitários (p.53).
UFES	VET14514	OB	Educação E Inclusão (60h)	Diferentes abordagens sobre Educação e diversidade. O cotidiano educacional, o contexto escolar, a diversidade e a escola inclusiva para todos. Legislação e políticas públicas em Educação Especial no Brasil e no Espírito Santo. Introdução a Legislação e Políticas Públicas sobre Questões Étnico-Raciais, questões Interculturais Indígenas e de

				Gênero. Inclusão social e educacional de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Práticas de extensão (p.41).
VET14515	OB	Educação Das Relações Étnico-Raciais (60h)		Relações étnico-raciais e políticas afirmativas no contexto brasileiro. Relações étnico-raciais, identidades e subjetividades. Escola, currículo e a questão étnico-racial na educação básica. Raízes históricas e sociológicas da discriminação contra o negro na educação brasileira. A formação de profissionais da educação para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (p.42).
DB14516	OB	Educação Ambiental (45h)		Educação Ambiental e Cidadania. Percepção da realidade ambiental. A relação Educação Ambiental-Qualidade de vida. Projetos, roteiros, reflexões e práticas de Educação Ambiental. Integração Escola-Meio Ambiente-Comunidade. Um percentual de 33,3 % da disciplina (15 horas) será destinado ao desenvolvimento de atividades de extensão universitária (p.48).
VET14519	OB	Educação E Políticas Para A Diversidade Cultural (30h)		Multiculturalismo. Cultura afro-brasileira e indígena. Racismo. Desigualdade e Discriminação racial no Brasil. Políticas e Ações Afirmativas (p. 52).
UFMS 2	OB	Política Nacional Da Educação Ambiental (51h)		Princípios ecológicos da educação ambiental. Princípios metodológicos da educação ambiental. Fundamentos teórico-metodológicos da educação ambiental. Desenvolvimento socioeconômico, política e meio ambiente. Educação ambiental e cidadania. Educação ambiental na educação formal e no âmbito informal. Práticas de educação ambiental (p.54/55).
	OB	EDUCAÇÃO ESPECIAL (51h)		Contextualização da evolução histórica e dos direitos humanos na Educação Especial. A Educação Especial e as políticas públicas. O público-alvo da Educação Especial. A Educação Especial no contexto da educação inclusiva e as práticas pedagógicas (p.42).
	OP	Corpo & Sexualidade, Educação & Equidade De Gênero (68h)		Interdições, sedições e representações do corpo e da sexualidade. Os corpos, a sexualidade e a construção sócio-histórica da exclusão e da desigualdade (p.37).
	OP	Diferença, Diversidade E Direitos Humanos (68h)		A construção histórica das diferenças e sua transformação em fator de violência. A produção material e simbólica nos campos da resistência e da promoção/garantia dos direitos humanos na contemporaneidade (p.38).

		OP	Educação Das Relações Étnico-Raciais (68h)	Concepção do tempo e espaço nas culturas distintas: afrodescendentes e indígenas. Aspectos conceituais, históricos e políticos das relações étnico-raciais no Brasil. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Discussão sobre o racismo e o preconceito na sociedade e na escola. Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais. A legislação brasileira e o direito de igualdade racial: avanços e perspectivas (p.40/41).
		OP	Educação Escolar Indígena (68h)	Concepções, diretrizes e políticas da Educação escolar Indígena (p.41).
FURG	10776	OB	Sociedade Educação e Relações Étnico-Raciais (30h)	Estudar e analisar a construção social e histórica do conceito de raça e etnicidade. Compreender discussões sociológicas sobre desigualdade, meritocracia e educação. Políticas afirmativas e discussão com perspectiva didático-pedagógica. 2 Aspectos sociais e antropológicos referentes às comunidades tradicionais, implicações ideológicas e o respeito à particularidade da diversidade. Análise e questionamento da construção de estereótipos e pré-concepções da história social e das políticas públicas e ações afirmativas no Brasil (s/p).
	18121	OB	Doenças Transmissíveis e Saúde Humana (45h)	Estudo de doenças transmissíveis prevalentes na sociedade. Instrumentalização para educação em saúde no contexto escolar (s/p).
IFRO	NBEDSA	OB	Educação Socioambiental (40h)	História e fundamentos da educação ambiental; Inter-relação entre educação, sociedade e ambiente; Políticas nacionais para a educação ambiental; Responsabilidade social e ambiental; Elaboração e execução de ações e projetos em educação socioambiental (p.128).
	NPDHED	OB	Direitos Humanos e Educação para a Diversidade (40h)	Evolução dos Direitos Humanos, seus fundamentos e sua natureza integradora e protetiva dos direitos do homem, com ênfase para o respeito à dignidade da pessoa humana, para a liberdade de expressão e para a igualdade entre todos os indivíduos. Identidade, diferença e diversidade sociocultural. Aspectos culturais e educacionais dos indivíduos que formam a população regional (negros, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, entre outros), quer sejam de cultura dominante, quer não. O mito da democracia e a implantação de políticas afirmativas relacionadas à inclusão de minorias na educação e na sociedade. Os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. A importância da escola como 135 espaço democrático de

	NPEEPI	OB	Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (40h)	inclusão educacional e transformação social na mais ampla acepção das palavras (p.134/135). Evolução histórica da Educação especial e Inclusiva; Documentos internacionais e legislação brasileira; Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Conceituação de inclusão escolar; Princípios e fundamentos da educação escolar na perspectiva da educação inclusiva; Aspectos necessários à 136 inclusão escolar; Público alvo da educação especial: deficiências; Transtornos globais e específicos de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação; Currículo, estratégias e práticas pedagógicas de atendimento educacional especializado e em sala de aula inclusiva; Acessibilidade e tecnologias assistivas; Atendimento educacional especializado-AEE (135/136).
IFRJ	LEL04557	OB	Educação e Relações Étnico Raciais (34h)	A educação enquanto objeto de reflexões sobre os problemas sociais presentes no debate da sociedade brasileira. Questões sobre racismo, discriminação e preconceito racial, tomando como ponto de partida a Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (p.38).
	LEL14019	OB	Educação Inclusiva e Direitos (68h)	Inclusão do aluno com deficiência no Sistema Regular de Ensino levando em consideração a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e as políticas educacionais vigentes; informações e conhecimentos sobre as diferentes deficiências e suas implicações na comunicação, comportamento, aprendizagem e A definir 39 educação da Pessoa com Deficiência; as adaptações pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado; inclusão social e participação familiar e comunidade. Pretende também descrever a Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento educacional especializado (AEE), paradigmas: educação especializada / integração / inclusão. Valorizar as diversidades culturais e linguísticas na promoção da Educação Inclusiva. Acessibilidade à escola e ao currículo. Adaptações curriculares, valorizando a Tecnologia Assistiva e a Comunicação Alternativa (p.38).
UFS	BIOI0158		Educação em Saúde (60h)	Breve história da medicina e saúde. Conceitos de saúde e doença. Quadro atual da saúde do brasileiro. Noções sobre doenças transmissíveis e não transmissíveis. Estudo sumário dos protozoários, helmintos, artrópodes e moluscos de interesse em saúde pública. Doenças crônico-degenerativas. Epidemiologia: conceitos fundamentais. Higiene coletiva e individual. O papel do biólogo na Educação em saúde. Projetos em Educação em saúde (p.22).

	BIOI0194	Educação Ambiental (60h)	O caráter histórico-social das concepções sobre a natureza em diferentes culturas e épocas; Desenvolvimento social e meio ambiente; Tendências teóricas na educação ambiental e prática escolar; Abordagem do meio ambiente na educação CTSA; Pesquisa em educação escolar; Meio ambiente e direitos humanos; Elaboração e execução de atividades práticas de Educação Ambiental na educação básica (p.21/22).
--	----------	--------------------------	--

Fonte: Elaborado pela Autora, 2023

Observação: Espaços não preenchidos representam ausência de informação
 Instituições que não disponibilizam ementas: PA1; PE1; RN1; RJ1; SP2.
 Instituições que não apresentam ementa das disciplinas eletivas: AL2.