

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SILMARA DE SOUZA PRESTES BERTOLINO

OS SABERES DA PRÁTICA DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS QUE
TRABALHAM COM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO A
PARTIR DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS EM TESES E DISSERTAÇÕES

CURITIBA
2023

SILMARA DE SOUZA PRESTES BERTOLINO

OS SABERES DA PRÁTICA DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS QUE
TRABALHAM COM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO A
PARTIR DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS EM TESES E DISSERTAÇÕES

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

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

CURITIBA
2023

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

Bertolino, Silmara de Souza Prestes.

Os saberes da prática de professores(as) de ciências que trabalham com educação em direitos humanos : um estudo a partir das narrativas autobiográficas em teses e dissertações / Silmara de Souza Prestes Bertolino – 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

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Direitos humanos – Estudo e ensino. 4. Ciências – Estudo e ensino. I. Oliveira, Roberto Dalmo Varallo Lima de. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

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 **SILMARA DE SOUZA PRESTES BERTOLINO** intitulada: **OS SABERES DA PRÁTICA DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS QUE TRABALHAM COM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO A PARTIR DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS EM TESES E DISSERTAÇÕES**, 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, 23 de Outubro de 2023.

Assinatura Eletrônica

24/11/2023 06:16:00.0

ROBERTO DALMO VARALLO LIMA DE OLIVEIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

14/11/2023 09:29:33.0

BRUNA ADRIANE FARY

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS)

Assinatura Eletrônica

11/11/2023 19:40:36.0

PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, prof. Dr. Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira, que me fez dar o primeiro passo para uma visão mais reflexiva sobre o ser humano e perceber que precisamos muito mais que uma sociedade melhor para viver. Também, ajudou-me a não me esconder dentro de mim no intuito de ser aceita e, assim, que possa dialogar de forma verdadeira e crítica, rompendo conceitos e preconceitos que trago dentro de mim inerentes à minha vontade.

Hoje penso que não basta ser um cidadão do mundo, conhecedor dos seus deveres e direitos em uma sociedade que possa garantir os seus direitos básicos para viver com dignidade. Consigo vislumbrar uma educação voltada para os Direitos Humanos com noção de equidade, que desenvolva nossos saberes e possa traduzir e construir nossos conhecimentos sem fragmentação, para um diálogo mais aberto com as nossas narrativas em um mundo real, capaz de acompanhar o avanço da ciência, da tecnologia e da informação, bem como fazer da leitura e da comunicação instrumentos para despertar um cidadão que possa ter a consciência humana, respeitando a sua complexidade.

Agradeço por compreender a importância de esforçadas leituras que me desafiaram a ir além de uma compreensão imediata e penso que as leituras desafiadoras possibilitam o acesso a um mundo mais equânime. Considero que foi com as leituras que pude desenvolver melhores diálogos com as pessoas, esclarecer muitas dúvidas que surgiram durante a pesquisa e que surgem a cada dia nas nossas relações individuais e coletivas, na reflexão e reconstrução dos nossos saberes e dos nossos conhecimentos.

Percebi com a leitura que não deixei de ser quem sou, mas ela me permitiu maior equilíbrio com o que me deixava à “sombra” e trouxe a luz de um “Sol” que me mostrou a capacidade de saber aonde quero ir e desenvolver os meus saberes.

Assim, posso viver e escrever uma narrativa com maior lucidez e com a eloquência de transformar tudo aquilo que posso enxergar no escuro de um mundo vasto e complexo no qual busco a verdade. Ele pode me aceitar ou não, mesmo assim, considero a imagem viva da liberdade de querer conhecer, adquirir mais informação e honrar as pessoas que me ajudaram a fazer o meu melhor na condição que me foi dada.

*Dedico esta dissertação a todos os meus familiares,
professores, amigos e colegas que me ajudaram a trilhar este
caminho na tentativa de alcançar melhores voos.*

*Dedico àqueles que me fizeram ver e enxergar, ouvir e
escutar, pensar e refletir para que eu possa fazer sempre o
meu melhor.*

RESUMO

Neste trabalho foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória por meio de estudos teóricos, análises e pesquisa documental das narrativas autobiográficas que constam nas apresentações pessoais de teses e dissertações brasileiras na área de Ciências Naturais, em consonância com a Educação em Direitos Humanos (EDH) na Educação Básica escritas e produzidas nos anos de 2015 a 2021. Apresenta-se como problemática da pesquisa: Como os saberes são demarcados nas narrativas de professores(as) pesquisadores(as) na interface entre Educação Científica e EDH? Buscou-se com a análise realizada nas apresentações pessoais dos docentes mapear nas experiências de vida e profissional a presença de potenciais saberes fundamentados na classificação de Maurice Tardif, que descreve diferentes saberes como: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes experienciais, junto com as ideias de Michel Foucault sobre a escrita de si, para considerar a leitura de mundo subjetivo desse docente que traz a sua história cultural, pessoal, social e constrói seus saberes, mostra o seu desejo de ensinar e desenvolve o que tem dentro de si. Por isso, conclui-se que o trabalho docente deve ser feito para todos, inclusive para aqueles que são ignorados e desconsiderados nas suas múltiplas realidades. Nesse sentido, a ciência voltada para uma Educação em Direitos Humanos não aparece neste trabalho com um antídoto que irá sanar todas as mazelas educacionais e pedagógicas, mas contribui para um docente mais reflexivo e crítico dentro do seu contexto descrito em suas narrativas e que reconhece a si como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia, na constituição de seus saberes e na formação de seus conhecimentos.

Palavras-chave: saberes docentes; ciência e educação em direitos humanos; narrativas autobiográficas; formação docente; saber; poder.

ABSTRACT

This study employed a qualitative, descriptive, exploratory approach, using theoretical studies, analyses, and documentary research of autobiographical narratives present in the personal presentations of Brazilian theses and dissertations in the area of Natural Sciences, aligned with Human Rights Education (HRE) in Basic Education, written and produced from the years 2015 to 2021. The following issue arises: how do teacher-researchers delineate the boundaries of knowledge in their narratives at the intersection of Scientific Education and HRE? The analysis conducted within the personal presentations of educators aimed to map, within their life and professional experiences, the presence of potential knowledge grounded in Maurice Tardif's classification, which describes distinct types of knowledge: knowledge related to professional training, disciplinary knowledge, curriculum-related knowledge, and experiential knowledge. In line with Michel Foucault's concepts on self-writing, considering the subjective worldview of this educator who draws upon their cultural, personal, and social history to construct their knowledge demonstrates their desire to teach and develop what lies within. Therefore, the conclusion is drawn that teaching should be inclusive for everyone, including the ones overlooked and disregarded in their diverse realities. From this perspective, science focused on Human Rights Education does not present itself as an antidote that will remedy all educational and pedagogical problems. However, it offers an opportunity for a more reflective and critical educator within the context outlined in their narratives and, recognizes oneself as an active agent in reshaping the mindset of their group, playing a central role in the development of democracy and constitution of their knowledge and formation of their understanding.

Keywords: teaching knowledge; science and education human rights; autobiographical narratives; teacher training; knowledge; power.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– Critérios e levantamento inicial de teses e dissertações no Catálogo da Capes.....	87
QUADRO 2	– Teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2021 selecionadas para a pesquisa.....	90
QUADRO 3	– Detalhamento sobre as teses e dissertações selecionadas para a pesquisa.....	90
QUADRO 4	– Ações da pesquisadora em cada etapa da análise documental.....	95
QUADRO 5	– Escolarização e atuação profissional dos autores de teses e dissertações selecionadas para esta pesquisa.....	97
QUADRO 6	– Narrativas pessoais sobre saberes.....	107
QUADRO 7	– Trajetória pessoal, trajetória familiar e experiência escolar..	134
QUADRO 8	– Crenças e valores que constituem escolhas.....	150
QUADRO 9	– Início da EDH, espaço e ambiente de formação.....	165
QUADRO 10	– Dificuldades no início da carreira, formação e facilidades no apoio.....	177
QUADRO 11	– Saber hipotético de resiliência.....	193

LISTA DE TABELA

TABELA 1	– Quantitativo inicial de teses e dissertações encontradas no Catálogo da Capes.....	88
----------	--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	– Percentagem de crianças brasileiras de 6 a 7 anos que não foram alfabetizadas entre os anos de 2012 e 2021.....	27
GRÁFICO 2	– A cor do analfabetismo.....	28
GRÁFICO 3	– Quantitativo de teses e dissertações publicadas de 2015 a 2021.....	88

LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CTS	- Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCOCEB	- Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica
DH	- Direitos Humanos
DNEDH	- Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
EA	- Educação Ambiental
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
ECiEA	- Ensino de Ciências e Educação Ambiental
ECTS	- Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade
EDH	- Educação em Direitos Humanos
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
MJ	- Ministério da Justiça
ONU	- Organização das Nações Unidas
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMEDH	- Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	- Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PROEC	- Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
RME	- Rede Municipal de Ensino
SDH	- Secretaria de Direitos Humanos
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SME	- Secretaria Municipal de Educação
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	APRESENTAÇÃO PESSOAL.....	12
1.2	JUSTIFICATIVA.....	19
1.3	OBJETIVOS.....	23
1.3.1	Objetivo Geral.....	23
1.3.2	Objetivos Específicos.....	24
2	ESSA TAL EDUCAÇÃO: UMA PEDAGOGIA A SERVIÇO DE QUEM? 25	25
2.1	DIREITOS HUMANOS: UM SINAL DE ESPERANÇA.....	34
2.2	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	44
2.3	A RELAÇÃO CONECTIVA DO SABER E PODER PARA FOUCAULT... 48	48
2.4	SABERES DOCENTES: UM OLHAR DE SI PARA SE VER NO OUTRO. 55	55
2.5	NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E O PODER QUE SE CONSTRÓI.....	64
2.6	EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS NATURAIS.....	70
2.7	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIÊNCIAS DA NATUREZA.. 76	76
3	METODOLOGIA E RESULTADOS.....	78
3.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	83
3.1.1	Embasamento Teórico da Pesquisa.....	84
3.2	FASES DA PESQUISA.....	86
3.2.1	Etapas Importantes da Análise Documental.....	94
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICES	134

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO PESSOAL

“Eu quase que nada, não sei. Mas desconfio de muita coisa.”
João Guimarães Rosa In: Grande Sertão: Veredas

Pensar na minha trajetória profissional é ao mesmo tempo angustiante e prazeroso, pois é algo que alimenta e acalma a minha alma no sentido de que sou o que quero ser e, por outro lado, já fui o que quero mudar.

Nessas ambiguidades é possível narrar um pedaço do que sou e o que penso das minhas escolhas, interesses, experiências e todas as conexões que fiz ao longo de minhas vivências até chegar à pesquisa de mestrado.

Esse exercício de escrita da dissertação me trouxe novas reflexões, me instigou a conhecer melhor a minha própria personalidade e a compreender o que pontua o filósofo Michel Foucault em seu livro “Ética, sexualidade e política”, que apresenta uma coletânea de textos, dentre os quais “A escrita de si”, que diz: “Escrever é 'mostrar-se', dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (FOUCAULT, 1992, p. 150).

Isso possibilitou uma reflexão para esta apresentação pessoal e para selecionar as narrativas das teses e dissertações utilizadas para a realização deste trabalho, pois a escrita de si é uma forma de ver e pensar. Ele escreve sobre si enquanto narra a trajetória, considerando como uma forma de narrar a si a sua história (FOUCAULT, 1992, p. 145).

Ao escrever uma carta, por exemplo, uma pessoa escreve sobre si; não se escreve aquilo que é ou aquilo que era antes de começar a falar sobre si, mas o sujeito está constituído mediante o próprio ato de narrar a si, embora tenha a ilusão de que estava previamente definido e acabado antes de falar de si.

A escrita de si aparece em uma relação de complementaridade com a anacorese¹, que se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as

¹ Essa teoria postula que o indivíduo se torna mais resistente após ser vacinado. Anacorese ou Efeito anacórico é o fenômeno pelo qual microrganismos circulantes e substâncias estranhas que circulam no sangue vão se fixando ao redor de uma área de inflamação. Além de bactérias, podem se fixar no local substâncias como corantes, sais, substâncias metálicas, proteínas, protozoários e esporos. Imunologia é a verdadeira ascese – dizer a verdade sobre si (parresía), um trabalho de si também

dimensões pessoais e humanas que expressam sua identidade, seu poder e os saberes produzidos ao longo dessas práticas. Tais práticas acontecem nas diferentes relações humanas associadas à verdade sobre si (parresía), um trabalho de si sobre si, a estética da existência, o domínio de si e também sobre os outros (FOUCAULT, 1992, p. 130).

Descrever a minha trajetória intelectual e aquilo que fiz é uma forma de me constituir como sujeito, pois estou performando algo diante das pessoas mediante o próprio ato de narrar o que sou, o que fui e o que quero ser. Nesse sentido, a escrita de si pode ser compreendida como um questionamento da identidade; o eu que fala se oferece ao olhar do outro, ao mesmo tempo que olha para si (FOUCAULT, 1992, p. 152).

Minhas primeiras conexões com o mundo se relacionam a infância com pouquíssimos recursos no interior de Santa Catarina. Com seis anos de idade comecei a estudar em uma escola pública com minha irmã e meu irmão, e quando terminei a oitava série, já sabia que queria ser professora. Mas, quando fui para o Ensino Médio, precisei optar entre o magistério ou o científico (atualmente, Ensino Médio). Meu pai me auxiliou nessa escolha e optamos pelo Ensino Médio, pois acreditávamos que assim eu teria mais chances de passar no vestibular por ter matérias específicas que não havia no magistério, como Física, Química, Biologia, matérias que representavam um diferencial para quem almeja uma vaga na Universidade.

Nessa mesma época, minha irmã foi aprovada na Universidade Federal do Paraná e nos mudamos para Curitiba. Assim, iniciei o Ensino Médio em uma escola pública e não foi fácil toda a mudança e os estudos precários. Isso me despertou a vontade de criar um grupo de estudo para “vencer” as matérias: um ajudava o outro nas dúvidas e os professores não mediam esforços para nos apoiar quando havia exercícios mais difíceis. Dessa forma consegui passar no vestibular.

No ano de 1992, com dezessete anos de idade, passei no vestibular e comecei o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Já no

sobre o outro. (preciso do outro; refazer-me com o outro) Disponível em: <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/anachoresis>.

primeiro ano consegui um estágio em uma creche com um contexto de precariedade e vulnerabilidade extrema.

No final do estágio, fiquei surpreendida com a fala de uma mãe, que veio emocionada falar que não sabia ler e seu filho de seis anos ensinou tudo que aprendia na escola. A mãe relatou que seu filho falava: “todo mundo consegue aprender, eu vou te ajudar, não desista, você consegue”. Essas palavras eram as mesmas que minha mãe sempre falava e carrego comigo até hoje, compartilhando com outros estudantes em todos os momentos que são necessários. Foi um momento de muita gratidão em que consegui enxergar a riqueza de ensinar e aprender, sentindo a certeza de que não estava errada em escolher ser professora.

Na Universidade, consegui uma bolsa de monitoria na disciplina de “Ética e legislação profissional”, ministrada pelo professor Paulo Ross (primeiro docente titular cego na UFPR), e isso me proporcionou boas leituras. Esse professor gostava de citar o filósofo grego Epicteto para explicar sua trajetória: “Metade do que somos são escolhas, a outra metade são circunstâncias, e para mim as circunstâncias foram generosas”. Admirava sua história e sua trajetória me inspirava. Agora, entendo melhor sua fala: “Todos nós nascemos cegos, mas eu nasci mais cego que as outras pessoas. Somos todos educadores de nós mesmos”.

Durante as monitorias, fui amadurecendo e passei a cursar a graduação no período da noite, com uma rotina repleta de atividades (trabalho de manhã na creche, de tarde na escola e estudo à noite na faculdade). Dormir duas horas por dia era uma prática constante para vencer a demanda de trabalho, estudo e cursos da faculdade.

Foi o período mais intenso de estudo: fiquei mais próxima dos livros e o professor Ross sabia que eu gostava de estudar, bem como que eu tinha uma paixão pelo Direito, por isso me aconselhava que eu fosse em frente e fizesse o curso, para que pudesse ampliar meus horizontes na educação e na vida.

Nas nossas aulas, no curso de Pedagogia, o professor propiciava debates para desenvolver um olhar crítico sobre o modelo educacional brasileiro, que considerava desigual, e por diversas vezes ele afirmava: “É um modelo centrado na homogeneização, na igualdade. A igualdade tem um fator revolucionário – ela coloca as pessoas em um mesmo patamar, e isso é positivo. Mas tem a contraface, que consiste em muitas vezes ignorar as necessidades específicas de cada um na aprendizagem, na linguística, nos recursos de comunicação”.

Mais tarde, após concluir o curso de Pedagogia em 1996, iniciei o curso de especialização em Psicopedagogia e logo percebendo que a inclusão seria uma realidade bem próxima, iniciei o curso de especialização em Educação Especial, pois precisava de práticas e princípios que respeitassem a diferença em sala de aula, além de entender que as pessoas com “deficiência” enfrentam muitas dificuldades e contam com pouco apoio, além de constantemente serem ignorados e preteridos nas suas diferentes conexões. Assim, quando acabei as especializações, fui fazer o curso de Direito (2006).

No ano de 2004, passei no Concurso da Prefeitura de Curitiba. Deixei sete anos de trabalho na rede privada e assumi o trabalho na rede pública. Trabalhei nos lugares mais diversos e distantes do centro da cidade e à noite trabalhava com Educação para Jovens e Adultos (EJA), o que exige coragem, força e muita determinação. A escola, cercada pelo tráfico de drogas e violência, me fez acreditar que ensinar a lutar por uma vida digna, respeitando e contextualizando a realidade de cada um, seria fundamental. Isso me trouxe o sentido de ensinar com sabedoria e temperança.

Foi quando aprendi que não basta ter os direitos: é preciso reconhecê-los para si e assim exercê-los. Esse era o meu sentimento quando, à noite, via a sala cheia com os estudantes da EJA querendo aprender e sabia que o cansaço do trabalho acumulado durante o dia tinha que ser vencido por todos, sinal de que gostavam de aprender.

Mesmo quando a aula era interrompida e tínhamos que sair mais cedo, sendo praticamente obrigados a ir embora, porque era dia de tiroteio, os estudantes diziam: “licença professora, mas hoje vai ter tiroteio, é melhor ir embora” e todos iam para suas casas. Alguns me acompanhavam até o ponto de ônibus mais próximo; por muitas vezes isso se repetiu: ajudamos uns aos outros. Foi aí que aprendi a me reconhecer em cada um deles; eu conseguia me ver neles.

Ao longo de mais de vinte anos de prática em sala de aula, adotei uma forma diferenciada de trabalhar, que passei a chamar de “inclusão cidadã”. Tal intenção de trabalho está voltada para uma educação emancipadora frente aos princípios dos Direitos Humanos, aos fundamentos de uma Educação em Direitos Humanos, interdisciplinar, na tentativa de aceitar o “diferente” pelo que é visível e na sua condição de ser humano, que pode estar “invisível” e precisa ser acolhido na sua pluralidade de ser diferente, respeitado em suas ações. Isso pode proporcionar a

reflexão crítica, a liberdade de manifestar também a diversidade de seus saberes e conhecimentos como forma de direito, e não de indiferença.

Durante o tempo em que iniciei o trabalho como professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o trabalho estava sempre atrelado às práticas ambientais. Observei que a maior dificuldade era utilizar atividades que pudessem se integrar e se articular com as diferentes áreas do conhecimento, principalmente com as Ciências da Natureza e os Direitos Humanos.

Essa problemática despertou em mim a necessidade de buscar estudos teóricos sobre uma temática interdisciplinar que assume cada vez mais relevância no contexto educacional, social, cultural, econômico e das políticas públicas que podem se articular com uma Educação em Direitos Humanos voltada para a Ciência Natural na Educação Básica e contribuir para o nosso campo de ação de educação criativa, significativa, crítica e reflexiva, sendo um meio de transformação de múltiplas realidades conforme as condições da existência humana na Terra.

Nessa linha de pensamento, aceitei o convite de uma amiga para conhecer um grupo de pesquisa na Universidade Federal do Paraná que provocou o desejo de voltar aos estudos acadêmicos dos quais eu estava tão distante. Assim, comecei a caminhar para o mestrado e não imaginava sequer de longe que uma dissertação pudesse trazer à tona todos os sentimentos de docência e ao mesmo tempo eliminá-los, no sentido de me afastar para poder me enxergar e reconhecê-los na pesquisa.

E de tudo que me recordo, desde o início da minha trajetória, o que descrevo é a minha experiência de esforço, de luta para conquistar os meus desejos, minhas vontades com espírito de “guerreira” dos meus antepassados, com a consciência de que a educação é uma necessidade, e não um privilégio. É um instrumento extremamente importante nas relações humanas e nas suas conexões com o mundo diverso.

A experiência trágica ou de esforço, atuaria como um contradispositivo de “dessubjetivação”, um poder capaz de liberar o sujeito da sua própria identidade e das amarras que ela traz consigo. Ela seria a “experiência do limite”; não uma experiência de algo, mas da própria experiência. Consistiria em uma experiência do ser histórico e político, da contingência, da própria experiência de si (LÓPEZ, 2011, p. 52-53).

Fazer uma experiência do próprio limite é realizar uma experiência trágica capaz de colocar em entredito a própria experiência e as formas de subjetividade a

qual ela está ligada (LÓPEZ, 2011, p. 42). Por isso a importância de estudá-las nas narrativas dos professores e identificar os seus saberes fundamentados na classificação de Tardif e nos estudos teóricos de Michel Foucault, que traz a ideia do saber, do poder e da subjetividade, que corresponde ao “sujeito” ou ao “sujeito desejante”.

Com essa perspectiva, a intenção desta pesquisa foi mapear os saberes docentes presentes nas narrativas autobiográficas de teses e dissertações brasileiras escritas nos anos de 2015 a 2021, por considerar um período importante para a formação dos docentes, após a idealização da Resolução nº 02/2015, instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Essa Resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados em cursos de segunda licenciatura e formação continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica, da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola (BRASIL, 2015, p. 3).

Partindo desse pressuposto e considerando que não basta só garantir os Direitos Humanos, mas também protegê-los, é dever dos docentes possibilitar, por meio da educação, os conhecimentos tácitos, sistematizados e contextualizados para transformar a realidade das fragilidades dos seres humanos do mundo. Tudo isso sem prejudicar a própria existência e suas condições de igualdade, superando as desigualdades sociais, de gênero, étnico-raciais, territoriais e de idade que estruturam a produção e reprodução de relações sociais desiguais e excludentes.

Assim, conforme descrito em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (2018) propõe uma educação libertadora, crítica e a serviço da transformação social, considerando que o processo pedagógico tem que passar pelo próprio homem², uma vez que ele é o próprio agente histórico da libertação (FREIRE, 2018, p. 128).

Uma “educação transformadora”, descrita na Pedagogia do Oprimido como uma pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo na práxis com a sua transformação; o segundo em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2018, p. 57).

² Paulo Freire compreendeu que essa categoria não é universal.

Em qualquer desses momentos, será sempre a ação profunda que enfrentará a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (FREIRE, 2018, p. 57).

Assim, uma educação transformadora sempre fez parte da minha prática profissional. Nas ações realizadas em sala de aula acabava sendo levada para um trabalho que está alicerçado nos fundamentos da equidade e da defesa dos direitos e das responsabilidades humanas por acreditar que os estudantes precisam de uma educação mais significativa, cooperativa nos seus diferentes contextos e que respeitem a dignidade humana, principalmente para aqueles que estão à margem de todo o processo ensino-aprendizagem.

Portanto, de acordo com o que foi descrito, esta pesquisa se divide em 4 capítulos. No Capítulo 1, introdução e apresentação pessoal, tem início um trabalho para que o leitor possa compreender quem é a pesquisadora e a importância da narrativa autobiográfica como identificação do docente.

No Capítulo 2, pretende-se apresentar as implicações sobre a educação e a pedagogia, destacando o papel da educação como uma fração em diferentes contextos como instância superadora dos processos de segregação e exclusão social, apontando para as possibilidades de mudança para o novo a ser construído.

Também no segundo capítulo, são trabalhadas algumas ideias sobre os Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, saberes docentes, as conexões entre poder e saber e Ciências Naturais com o objetivo de justificar a importância das narrativas autobiográficas como instrumentos de garantia para a diminuição das desigualdades sociais. Pretende-se realizar uma reflexão crítica em relação às Ciências Naturais e Educação em Direitos Humanos, além de apresentar como foram coletivamente produzidas, social e historicamente, pela humanidade.

Nessa perspectiva, reforço a certeza de que preciso ampliar meus conhecimentos para contribuir na formação de outros docentes que acreditam em uma educação mais democrática e sem discriminação, opressão, preconceitos. Uma educação capaz de proporcionar aos docentes a reflexão sobre sua existência em um mundo diverso, para que possam agir, realizar sonhos e transformar vidas. Uma

educação de coexistência com a pedagogia voltada para a EDH, sem privilégios e sem a valorização dos interesses dos grupos socialmente dominantes.

Essa visão é explorada ao longo de todo o trabalho e, mais especificamente, no item “saberes docentes”, no qual aborda que a condição humana das pessoas são diferentes e que suas conexões com a natureza nos diversos espaços constituem suas narrativas de vida, suas experiências, seus saberes, seus conhecimentos e as relações de poder que podem influenciar na dinâmica de poder e saber dos corpos humanos.

No Capítulo 3 é detalhada a metodologia que constitui a pesquisa, realizada por meio do método documental, bem como mostra uma pesquisa qualitativa no que diz respeito às posições de autores que tratam do tema e no mesmo capítulo são relatados os resultados da pesquisa, na tentativa de responder à problemática da investigação.

Por fim, no Capítulo 4 constam as considerações finais e conclusão da pesquisa.

1.2 JUSTIFICATIVA

Há uma forma de nunca nos conformar com uma única história, principalmente quando se refere a pessoas que se interessam pela educação e fazem dela uma identidade que traz novas versões de si. Por isso, nunca será pouco reafirmar a importância de todo trabalho de pesquisa e de reflexão para todos aqueles que se dedicam à educação, especialmente para quem ensina e articula as diversas realidades apontando novas rotas de interações, pois os caminhos passam pelos docentes e, assim, suas reflexões, conhecimentos, saberes, desejos e convicções fazem parte de uma “escrita de si” que deve ser compartilhada.

Portanto, esta pesquisa, além de proporcionar uma reflexão crítica à formação profissional dos docentes que buscam uma Educação em Direitos Humanos, estimula a possibilidade de novas investigações nas diferentes áreas de ensino frente à dinâmica interdisciplinar da EDH e aos saberes docentes, pois o docente não deve perder a sua essência e se ocultar, permanecer no lugar que lhe é demarcado, isso me despertou a estudar as narrativas dos docentes e seus potenciais saberes. É injusto determinar o que cada um deve ser e o lugar que deve permanecer. Preciso parar de selecionar de acordo com a condição social, etnia, raça, credo e gênero.

Devemos permanecer sem nos invisibilizar, e garantir mais justiça social. Por isso, acredito na importância da pesquisa, pois a complexidade da educação não se resume a ciência isolada pronta e acabada, mas envolve uma educação mais humana que abraça todas as áreas do conhecimento e os saberes docentes presentes em suas autobiografias que podem mostrar um caminho para o que se quer mudar.

Considerando todo esse movimento complexo da educação que constrói, desconstrói e reconstrói, recorremos e apoiamos-nos em Michel Foucault, um filósofo francês que pesquisou e teorizou o tema da “escrita de si”, constando em sua obra como um elemento indispensável da estética da existência e do governo de si, sendo uma forma de trazer o corpo para a própria subjetivação, como forma de politizar o subjetivo.

A despeito da escrita ser um ato solitário, a “escrita de si” coloca o sujeito em relação com o leitor, coloca-o sob o olhar do outro, significando um paliativo aos perigos da solidão.

Para Foucault (1997), a escrita se traduz em pensamento, retirando o escritor de um círculo interior de rememoração para colocá-lo em relação com o mundo. O pensamento, para Foucault, diz respeito às estratégias de resistência ao poder, isto é, tenta o tempo todo escapar ao poder, inventar meios de fugir da disciplina e da ordenação dos saberes pré-estabelecidos, buscando criar formas autônomas de vida. (FOUCAULT, 1997, p. 224).

Uma das formas autônomas de vida é lutar pelos seus direitos, conforme discute Tardif, em entrevista a Samuel de Souza Neto e Eliana Ayoub em 15 de maio de 2017 para o “Diverso e Prosa”, que compõe o dossiê “Formação de professores na contemporaneidade: da universidade à escola e da escola à universidade”, a profissionalização do ensino, questionando o fato desse processo não emergir dos professores, mas de induções do Estado ou de movimentos de valorização do magistério, desafiando os professores a lutarem por sua própria identidade profissional, e isso implica ter claro o que está garantido na Constituição Federal de 1988 (CF/88).

A Constituição Federal de 1988 pontua a educação como um direito humano. Trata-se de um dever de toda a nação e é preciso efetivá-lo para garantir uma educação mais digna, reflexiva, justa, significativa e de qualidade, para que possa ser reconhecido na prática educativa e transformar a realidade, descaracterizando as desigualdades (BRASIL, 1988, p. 102).

Além de balizar as demais legislações vigentes, a CF/88 apresenta um contexto voltado para a Educação em Direitos Humanos, como o direito social à educação, liberdade e desconstrução dos preconceitos e opressões, rompendo com sua manutenção e a propagação (BRASIL, 1988).

Os artigos 205 a 214 da CF/88 consideram os Direitos Humanos, a democracia, a paz e o desenvolvimento socioeconômico como essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana, para que a justiça, a igualdade, o respeito, a solidariedade e a consideração entre as pessoas prevaleçam (BRASIL, 1988, p. 102-104).

Por isso, o texto constitucional tem como prioridade a proteção ao ser humano e a existência digna de seus cidadãos. São Direitos Humanos, garantidos a todos os indivíduos: vida, família, alimentação, educação, trabalho, liberdade, religião, orientação sexual e meio ambiente saudável, entre outros. Esses são os direitos fundamentais, reconhecidos no âmbito internacional, garantidos pelo sistema social do qual o indivíduo faz parte (BRASIL, 1988, p. 4-9).

Em 2010, a EDH se tornou legítima com a aprovação do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH e, assim, o Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno, através do Parecer nº 8/2012 e da Resolução nº 1/2012, estabeleceu as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH), que orientam para a prática e a funcionalidade da EDH em todos os setores da educação (BRASIL, 2013, p. 12).

Assim, é relevante destacar a importância de conhecer a narrativa dos docentes brasileiros e identificar as possibilidades de saberes que estão em consonância com os princípios dos Direitos Humanos, para dinamizar as relações pedagógicas e educacionais interdisciplinares de uma Educação em Direitos Humanos, daqueles que atuam, especialmente, no ensino de Ciências na Educação Básica.

Com os princípios formativos da Resolução CNE nº 02/2015, é possível vislumbrar um avanço na política de formação dos/as docentes em relação à possibilidade de refletir sobre o percurso formativo de cada profissional frente a todos os movimentos histórico-sociais que constituíram o caminho da educação de contestação política e de ampliação da participação popular nas grandes questões de caráter nacional e internacional.

Os movimentos docentes, de ação coletiva, as greves e as grandes manifestações públicas de protesto e de denúncia das precárias condições salariais e de trabalho despontam como a parte mais visível do repertório de ações dos sindicatos docentes e conforme as manifestações alcançaram repercussão na imprensa, geraram novas formas de ação, representada de forma difusa e incerta.

No ano de 2017, ano do centenário da primeira greve geral no Brasil, o movimento sindical organizou a maior greve nacional no país, em 28 de abril, com apoio de movimentos sociais e de Igrejas de diferentes confissões. A greve paralisou as capitais e as maiores cidades, levantando a bandeira de denúncia das reformas da previdência e trabalhista.

Em momentos de profundo avanço das instituições da burguesia no Brasil, cabe reafirmar o que sintetiza o conteúdo do que seria uma “Revolução Brasileira”: da subordinação das muitas organizações de trabalhadores que se acomodaram à conciliação com os interesses do capital, muitos militantes voltaram a ver a beleza das estrelas e impulsionaram lutas, renovaram movimentos sociais, sindicatos, criaram coletivos (DIREITOS HUMANOS NO BRASIL, 2017, p. 12).

O movimento dos educadores defende a educação na formação humana, a democratização ao acesso e à permanência, a democratização da gestão e a valorização profissional, dentre outras reivindicações. Sendo assim, não pode ficar apenas como reclamações; precisa se tornar realidade e haver um salto do direito formal para o direito efetivo, pois a democracia não se dá de maneira natural, ou seja, para promover a formação em Direitos Humanos e sociais é preciso conhecer a pessoa e sua narrativa e o que está por trás dela. Seus direitos precisam ser construídos e/ou conquistados e isso demanda luta, organização e estabelecimento de prioridades nas ações coletivas e individuais dos docentes.

Isso torna instigante a investigação de narrativas autobiográficas e no caso desta pesquisa, foram investigadas aquelas publicadas em teses e dissertações brasileiras entre os anos de 2015 e 2021, relacionadas ao Ensino de Ciências na interface com a Educação em Direitos Humanos para a formação de professores(as) da Educação Básica.

Nesse sentido, utilizando a metodologia da análise documental, esta pesquisa propõe problematizar: Quais saberes são demarcados nas narrativas de professores(as) pesquisadores(as) na interface entre Educação Científica e EDH?

Por isso, a pertinência da pesquisa está em mapear os potenciais saberes presentes nas narrativas autobiográficas dos professores do ensino de Ciências Naturais na Educação Básica. Tal disciplina traz uma proposta curricular voltada para a formação cidadã e visa ao desenvolvimento pessoal dos estudantes em uma perspectiva de ampliar suas experiências de vida, experiências essas contextualizadas na produção do conhecimento científico e visões de um mundo cada vez mais imerso na ciência, tecnologia e temáticas relacionadas à Educação em Direitos Humanos, por isso a importância de refletir sobre as narrativas dos docentes que trabalham nessa temática.

Essas temáticas trazem conceitos atualizados de cidadania e dignidade humana, além de buscar compreender melhor sobre a natureza, a ciência como um elemento que busca melhorar a vida dos humanos e não humanos e por isso, é um fator que exige uma reflexão constante dos docentes, bem como de seus formadores, que devem estar integrados a sua ação pedagógica contextualizada na sua realidade, efetivando a sua práxis educativa que podem estar descritas em suas autobiografias, que mostram que precisamos pensar no docente em suas questões socioculturais e econômicas, que permitem a consciência de que as oportunidades não são iguais e poucos conseguem se desvencilhar do lugar que são determinados a estar e construir seus conhecimentos, saberes, e sua formação profissional vislumbrando a mudança e para isso, se faz necessário a luta, o trabalho criativo árduo, e inteligente instrumentos fundamentais para a prática docente.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Mapear os saberes docentes de professores(as) da Educação Básica a partir de narrativas autobiográficas na área de Ciências Naturais, na interface com a Educação em Direitos Humanos, publicadas em teses e dissertações nacionais no período de 2015 a 2021.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar teses e dissertações brasileiras que estão inseridas na interface entre ensino de Ciências Naturais e Educação em Direitos Humanos.
- Selecionar, entre teses e dissertações publicadas entre os anos de 2015 a 2021, aquelas que apresentam narrativas autobiográficas de professores(as) pesquisadores(as).
- Mapear os potenciais saberes docentes presentes nas narrativas autobiográficas identificadas.
- Validar as informações obtidas a partir da epistemologia da prática docente, para contribuir com a formação de professores(as) na interface Educação em Ciências Naturais e Direitos Humanos.
- Ordenar saberes docentes que tragam contribuições para a Educação em Ciências e Direitos Humanos.

2 ESSA TAL EDUCAÇÃO: UMA PEDAGOGIA A SERVIÇO DE QUEM?

“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.”

João Guimarães Rosa In: Grande Sertão: Veredas

No Brasil, a educação é um direito fundamental garantido para todos os seres humanos. Um direito que se tornou realidade por meio de muitos movimentos sociais e lutas que buscam a igualdade de condições. A educação deve estar dentro de uma perspectiva que contribua para a formação cultural, social, econômica, e não a serviço de grupos que a utilizam como forma de dominação, com discursos elitizados, em um panorama que segrega e marginaliza.

Não podemos nos conformar com essa situação de usar a educação como um instrumento de rebaixamento e exclusão; devemos, sim, lutar por um ensino que respeite a identidade humana, alinhada com uma pedagogia que atenda a todos.

Segundo Brandão (1981), ninguém escapa da educação, seja em casa, na rua, na igreja ou na escola. Em todas as situações existe envolvimento de pedaços da vida para aprender, ensinar e vice-versa. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias a vida se mistura com a educação (BRANDÃO, 1981, p. 7).

Na "Carta dos índios", texto presente no livro "O que é educação", há um trecho no qual Brandão relata que o chefe da tribo diz aos governantes dos Estados Unidos: "sábio é aquele que reconhece que diferentes nações possuem percepções diferenciadas das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa (BRANDÃO, 1981, p. 8).

Nessa perspectiva, a educação do colonizador não serve para ser a educação do colonizado, pois aquela contribui para a legitimação do domínio e da perpetuação da opressão. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 1981, p. 10).

Cabe ressaltar a ideia de Connell (2010), que em seu artigo "Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo" afirma:

Não precisamos de um retrato do "bom professor" no singular, mas retratos de "bons professores" no plural e do "bom ensino" no sentido coletivo.

Precisamos de modelos de formação de professores que promovam práticas de ensino criativas, diversificadas e justas em um futuro educacional que almejamos como diferente do passado. (CONNELL, 2010, p. 179).

Brandão (1981), nessa mesma perspectiva, já defendia que:

A educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura. São formas de saberes que atravessam as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos das artes ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para se reinventar, todos os dias. (BRANDÃO, 1981, p. 10).

Também é importante trazer a contribuição de Montalvão e Mizukami (2002), que ponderam sobre o papel do formador, ressaltando que:

[...] quem está no papel de formador não pode desconsiderar os saberes que as futuras professoras trazem para o curso, saberes esses marcados por crenças, hipóteses, concepções e teorias pessoais relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, construídos a partir de uma trajetória de vida e de escolarização particular a cada uma [...] (MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2002, p. 124).

A educação existe também onde não há a escola e por toda parte podem existir redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, mesmo onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado.

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados (BRANDÃO, 1981, p. 13; 26).

Por isso, cabe frisar a importância de alguns documentos legais que estabelecem os fins da educação e garantem as condições de igualdade, respeito e suporte para o trabalho pedagógico, como: a Constituição Federal (CF/88); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996); Pareceres, Decretos e Resoluções que contribuíram para a implementação para as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001) na Educação Básica e das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2013), trazendo as responsabilidades e direitos que favorecem as crianças, jovens e adultos quanto ao acesso e à permanência em um ensino que esteja disponível para todos, com a esperança de uma educação equânime.

A Constituição traz o “padrão mínimo de qualidade” que, de acordo com a LDB, trata-se dos insumos indispensáveis para o ensino e aprendizagem: salário inicial do professor, política de carreira, formação continuada que faça sentido ao professor, número de estudantes por turma e infraestrutura. O Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) se refere ao que é indispensável, já o padrão de qualidade (CAQ) vai além do padrão mínimo de qualidade, ou seja, com relação à qualidade de educação, estamos seguindo os padrões (CAQ).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a alfabetização como principal ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (crianças de 6 e 7 anos), isto é, as crianças devem entrar no terceiro ano do Ensino Fundamental totalmente alfabetizadas. Porém, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2020), o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. São pessoas de 15 anos ou mais que ainda não leem e escrevem.

GRÁFICO 1 – Percentagem de crianças brasileiras de 6 a 7 anos que não foram alfabetizadas entre os anos de 2012 e 2021



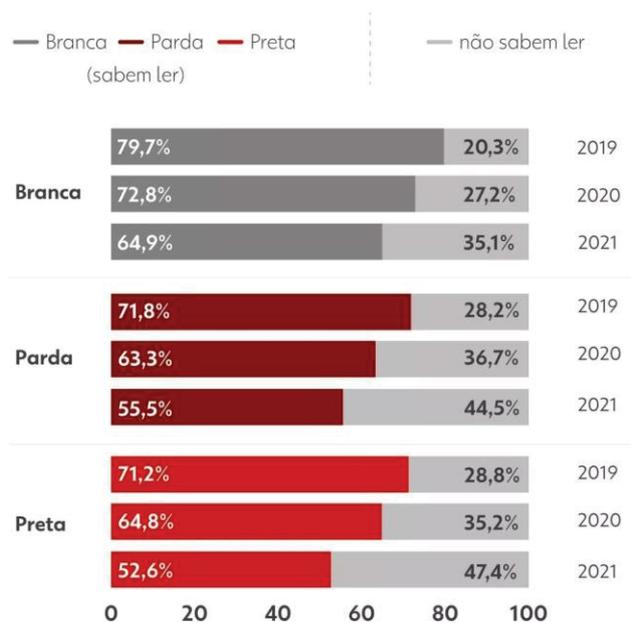
Fonte: IBGE; Pnad Contínua; Todos pela Educação (2021).

Dados levantados sobre a taxa de analfabetismo no Brasil, divulgados em nota em parceria com a ONG Todos pela Educação, mostram que 40,8% das crianças brasileiras entre 6 e 7 anos não sabiam ler ou escrever em 2021. Em 2019, o número de crianças não alfabetizadas nessa faixa etária era de 1,4 milhão (equivalente a 25,1%) e, em 2021, o número saltou para 2,3 milhões – um aumento de 65,6%, ou seja, é o mais alto patamar de analfabetismo em crianças dessa idade nos dez anos

da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua 2012 a 2021), iniciada em 2012, quando a porcentagem era de 28,2%.

Observa-se também que, no segundo trimestre de 2021, houve um aumento de 171,1% daqueles que estavam fora das escolas, em comparação com o mesmo período de 2019. Além disso, a nota destaca que a pandemia teve um impacto acentuado sobre a educação da população negra: 47,4% das crianças pretas e 44,5% das pardas não sabiam ler e escrever em 2021, ante 35,1% das brancas. A pesquisa não analisou dados de amarelos, indígenas e não declarantes (INSTITUTO UNO, 2022).

GRÁFICO 2 – A cor do analfabetismo



Fonte: IBGE; Pnad Contínua; Todos pela Educação via G1 (2021).

A análise do tempo médio de estudo em relação à cor da pele foi baseada no Gráfico 2. Com relação à cor ou à raça, segundo o IBGE (2021), o que se percebe é um salto de 39,7% em 2020, para 51% em 2021, entre as crianças do grupo dos 25% mais pobres que não sabem ler e escrever.

Entre os 25% mais ricos, essa porcentagem cai de 17,4%, em 2020, para 16,6%, em 2021. A meta do PNE de reduzir a taxa de analfabetismo no Brasil acompanha a Lei 13.005/2014, a qual estabelece o que deve ser feito para melhorar a educação no país até 2024, desde o ensino infantil até a pós-graduação, sendo que essa taxa deverá chegar a zero.

O IBGE (2021) sinaliza que, apesar dos avanços, mais da metade (51,2%) da população de 25 anos ou mais no Brasil não completou a Educação Básica. Esses dados são indicadores do contexto socioeconômico e cultural do Brasil e chamam atenção para quem prepara esses sujeitos que aprendem e ensinam (estudantes/docentes).

Dessa forma, considerando a importância de garantir o direito à educação e a permanência na escola dessa parcela da população, é relevante citar Daniel Cara, (Coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação), que em entrevista ao Compromisso Campinas pela Educação (CCE, 2016) relatou que o desafio maior da educação é o financiamento frente às políticas públicas educacionais do país, ressaltando a importância da aprovação do Sistema Nacional de Educação, além de investimentos na qualidade da educação de crianças e jovens.

A Emenda à Constituição 55/2016 congelou os gastos do governo durante 20 anos e prevê o mínimo de 18% de impostos para a educação. A partir de 2018, os gastos federais aumentaram de acordo com a inflação acumulada, conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), as transferências de recursos da União para estados e municípios e os gastos para realização de eleições e verbas para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb) (SENADO FEDERAL, 2016).

Mesmo com muitas reprovações e críticas, a proposta foi aprovada em 2016. É relevante descrever o apelo de Philip Alston (relator especial das Nações Unidas sobre Pobreza Extrema e Direitos Humanos) feito às autoridades brasileiras e endossado pela relatora especial sobre o direito à educação da ONU, Koumbou Boly Barry, que disse:

Esta é uma medida radical, sem todas as nuances e compaixão. Atingirá mais duramente os brasileiros mais pobres e vulneráveis, aumentará os níveis de desigualdade em uma sociedade já muito desigual e sinaliza definitivamente que os direitos sociais são uma prioridade muito baixa para o Brasil nos próximos 20 anos. Isso claramente viola as obrigações do Brasil sob o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que foi ratificado em 1992, de não tomar “medidas deliberadamente regressivas”, a menos que não haja opções alternativas e tenha sido dada total consideração para garantir que as medidas sejam necessárias e proporcionais. (SENADO FEDERAL, 2016).

O apelo reforça a ideia de proteção aos direitos e da violação das obrigações de acordo com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que

o país ratificou em 1992, que veda a adoção de “medidas deliberadamente regressivas”, ou seja, pode acontecer em casos extremos.

Por isso, a importância da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que tem como objetivo aprovar uma lei que faça diferença na vida das pessoas na busca de um bom ensino, como a Lei do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) – um fundo que hoje gera algo em torno de R\$ 130 bilhões/40 milhões de matrículas, além de refletir sobre a Emenda Constitucional 59/2009, que estendeu a obrigatoriedade do ensino; sobre a Lei das Cotas, que é um mecanismo importante de distribuição e democratização de matrículas; Lei dos Royalties; e, agora, sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), que por decorrência gerou planos estaduais e municipais. (CAMPANHA, 2016).

Dessa forma, existe mais um desafio: alinhar a educação e a pedagogia para que se possa avançar, sem esquecer, que para ocorrer esse avanço, é preciso lembrar que a pedagogia se constitui no movimento histórico e atende às necessidades sociais de um determinado tempo.

Sendo assim, a pedagogia, por se tratar de um curso de formação docente, vincula-se a uma determinada lógica social, por isso a necessidade de todos os indivíduos atuarem com as mesmas condições na sociedade e de trazer a discussão das questões pedagógicas concomitante com a educação.

Assim, é pertinente frisar duas abordagens de Forquin:

[...] a educação consiste em introduzir os membros das novas gerações no interior de um mundo que eles não conhecem e que eles deverão habitar durante um certo tempo, antes de remetê-lo por sua vez como herança a seus sucessores, e é verdade que se pode pensar a partir de uma tal visão a relação entre educação e cultura, definindo a cultura como esta ordem humana preciosa e precária que para cada homem como uma matriz, uma memória e uma promessa fundadoras. (FORQUIN, 1987, p. 14).

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais. (FORQUIN, 1987, p. 85).

Diante disso, a educação precisa estar contextualizada e aberta, favorecendo a relação do docente com o estudante na sua integralidade, articulando seus conhecimentos e saberes.

Segundo Lopes (1999), os termos saber e conhecimento, em geral, são utilizados indistintamente, sendo considerados sinônimos do ponto de vista filosófico. Alguns autores, no entanto, optam por diferenciá-los e atribuem ao termo “saber” um sentido mais amplo do que ao termo “conhecimento”. Lopes (1999) descreve em seu livro “Conhecimento escolar: ciência e cotidiano”, o pensamento de Foucault, que define conhecimento como as formulações consideradas válidas pela epistemologia e considera o saber como mais amplo, por envolver todas as demais formulações: saber cotidiano, leigo, tradicional, empírico (LOPES, 1999 p. 94).

Por isso, conforme afirma Moraes (1997), não se pode continuar produzindo uma educação na qual as pessoas sejam incapazes de pensar e de construir seu conhecimento. Este é produto de uma constante construção, fruto das interações e de enriquecimentos mútuos de alunos e professores (MORAES, 1997, p. 36).

Desta forma, Lopes (1999) destaca que o conhecimento, nesse caso, englobaria os saberes sistematizados, organizados com base em normas de verificação e coerência rigorosas.

Trata-se tanto do conhecimento científico quanto das disciplinas do campo das humanidades, dentro de uma esfera estritamente racional. Os demais saberes não alcançam os limites da cientificidade ou dos rigores avaliativos de determinadas formações discursivas distintas e autônomas, presentes na prática social.

Nesse caso, os saberes são independentes das ciências, sendo toda ciência um saber. Para que haja ciência, é preciso que os discursos obedeçam a determinadas leis de construção de proposições (unidades elementares da lógica), regras que dão ao discurso o caráter distintivo de ciência. Por outro lado, para haver um saber basta a existência de uma prática discursiva. Para tanto, deve ser lembrado que o saber é considerado como o conjunto de conhecimentos adquiridos que podem ser transmitidos de maneira pedagógica e a construção do conhecimento dialoga com diferentes saberes (LOPES, 1999, p. 95).

Observando a realidade do ensino de ciências na Educação Básica, esses diálogos podem ser focados na formação sistemática e sustentável de um cidadão ativo nas instituições de ensino, nas políticas de pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil de forma consciente e capaz de expor sua opinião de forma crítica e reflexiva, bem como de agir com autonomia, quebrando os paradigmas da sociedade primitiva e da divisão de classe.

Conforme afirma Ponce (1986), na sociedade primitiva, sem a divisão de classes, os objetivos da educação são resultados da estrutura homogênea do ambiente social, identificando-se com os interesses comuns do grupo, acontecendo de forma igualitária para todos os membros. O modelo de sociedade primitiva é superado a partir do momento em que se estabeleceu a divisão de classes, em que acontece a substituição da propriedade comum pela propriedade privada. Assim, o processo educativo também sofreu tais influências, pois:

[...] Com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros por iguais de um grupo e sua substituição para interesses distintos, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas. (PONCE, 1986, p. 25).

Por isso, a necessidade de se pensar nos saberes dos docentes de Ciências, preocupados com um ensino voltado para questionamentos e reflexões, é uma possibilidade de garantir o direito a um ensino de Ciências com qualidade, gerando para as crianças uma maneira de pensar que possibilite a elas ver o mundo de forma crítica e inovadora.

Nesse contexto, o componente curricular Ciências Naturais, atrelado à Educação em Direitos Humanos, poderá contribuir para que o conhecimento dos/as estudantes seja ampliado, para que possam se aproximar do conhecimento científico, que é fundamental para a formação cidadã, por meio do ensino questionador e reflexivo, visando ao desenvolvimento pleno de um cidadão ativo, participativo e dono de sua liberdade, para aprender e ensinar de acordo com a complexidade da realidade brasileira.

Porém, apesar dos avanços das leis estabelecidas e garantir direitos iguais, como o artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o qual estabelece que [...] 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 [...], ainda vivemos em um mundo repleto de desigualdades e violações à vida humana, e isso se torna uma das possíveis angústias dos docentes, ou seja, ver o acesso à educação restrito para grande parte da população, como: os povos indígenas, mulheres, pessoas

LGBTQIAPN+³, pessoas negras, que estão à margem da sociedade e do sistema educacional.

Assim, a importância de os docentes fortalecerem suas práticas na interface com os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Constituição Federal de 1988, entre outros documentos legais, está na possibilidade de reduzir a desigualdade, que é reforçada com o abuso de poder, a negligência dos governos e a corrupção, entre outros desafios que favorecem a vulnerabilidade das pessoas.

É preciso refletir, discutir e ampliar os saberes para reflexões e diálogos críticos, favorecendo que os mais vulneráveis possam agir frente às questões sobre os Direitos Humanos, fundamentais para compreender uma vida plural e diversa nos diferentes contextos, com condições dignas de existência, além de poder constituir possibilidades de participar plenamente na sua condição de ser humano nos diferentes contextos que o mundo apresenta e que são garantidos por lei, com o apoio de uma educação que esteja a seu serviço.

Assim, esta pesquisa estimula a possibilidade de novas investigações nas diferentes áreas de ensino, frente à dinâmica interdisciplinar da EDH, junto com a rica

³ A sigla **LGBTQIA+** ou **LGBTQIAPN** representa diferentes identidades de orientação sexual e de gênero. **L (Lésbica)**: refere-se a mulheres que têm atração emocional, romântica ou sexual por outras mulheres. **G (Gay)**: refere-se a homens que têm atração emocional, romântica ou sexual por outros homens, também é usado de forma mais ampla para incluir todas as pessoas que têm atração pelo mesmo sexo, independentemente de seu gênero. **B (Bissexual)**: se refere a pessoas que têm atração emocional, romântica ou sexual por indivíduos de ambos os sexos, masculino e feminino. **T (Transgênero)**: refere-se a pessoas cuja identidade de gênero difere do sexo atribuído ao nascer. Podem se identificar como homens, mulheres ou de outras formas que não se encaixam no binário de gênero. **Q (Queer)**: é um termo mais abrangente que inclui diversas identidades de gênero e orientação sexual. Atualmente é utilizado como uma expressão inclusiva e afirmativa para pessoas que não se identificam com normas heteronormativas e cisgêneras. **I (Intersexo)**: refere-se a pessoas que nasceram com características sexuais (genéticas, hormonais ou anatômicas) que não se encaixam nas típicas definições binárias de masculino ou feminino. A intersexualidade é uma categoria biológica e não uma identidade de gênero ou orientação sexual. **A (Assexual)**: refere-se a pessoas que não sentem atração sexual por outras pessoas, independentemente de seu gênero. Assexualidade é uma orientação sexual que pode incluir variações, como a demissexualidade, em que a atração sexual só ocorre após a formação de uma conexão emocional profunda. **+**: O sinal de mais (+) no final da sigla tem como objetivo incluir outras identidades e orientações sexuais que não estão especificamente representadas pelas letras anteriores. Isso inclui, por exemplo, pessoas **P (pansexuais)**: faz referência às pessoas que têm atração emocional, romântica ou sexual por indivíduos de qualquer gênero ou identidade de gênero. Pansexuais não baseiam sua atração no gênero, mas sim na conexão pessoal que têm com alguém. **N (Não-binário)**: refere-se a pessoas cuja identidade de gênero não se encaixa nas categorias tradicionais de "homem" ou "mulher". Pessoas não-binárias podem se identificar como um gênero diferente, como uma combinação de gêneros, como um gênero fluido ou como nenhum gênero. Disponível em: <https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/modulos/noticias/465934>.

e complexa ideia dos saberes docentes, além de reconhecer o sofrimento de quem tem sua dignidade violada e enxerga nos Direitos Humanos um sinal de esperança, não como um fim, mas como um começo. Além disso, busca proporcionar uma reflexão crítica à formação profissional dos docentes e seus saberes por meio das suas autobiografias no intuito de enxergar na Educação em Direitos Humanos um sinal de esperança.

2.1 DIREITOS HUMANOS: UM SINAL DE ESPERANÇA

“Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais. Ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.”

João Guimarães Rosa In: Grande Sertão: Veredas

O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas e sua execução pode diminuir as desigualdades, pois a lei garante o direito da condição humana. Não se tem um conceito pronto e acabado de Direitos Humanos, mas podemos vê-los como um sinal de esperança para quem está à margem.

Os Direitos Humanos são aqueles que as pessoas possuem pelo simples fato de existir como ser humano; sem eles, a pessoa humana não existe. Esses direitos são: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros. Esses são os direitos naturais que, quando firmados em um ordenamento jurídico, passam a ser normalizados para que sejam respeitados, protegidos e garantidos para o indivíduo e também a coletividade (BRASIL, 2013, p. 11).

A história dos Direitos Humanos se fundamenta em duas concepções tradicionais: a jusnaturalista e a de conquista histórica. O jusnaturalismo é defendido por Thomas Hobbes, John Locke e J. J. Rousseau, e mostra que a pessoa possui direitos naturais que lhe são inerentes. (TOSI, 2004, p. 65).

Considerando que a natureza de todos é igual e o essencial é assegurar essa igualdade para todos, surge a necessidade de refletir sobre a ideia de que o homem vive em sociedade e é um “animal político”, por isso, precisa seguir as regras que são asseguradas pelo direito (BOBBIO, 1992, p.18).

O objetivo do direito é assegurar que, na vida social, cada homem possa encontrar as condições para realizar o seu direito, que nada mais é que a definição da justiça. O direito tem por objetivo a justiça, que está vinculada à natureza humana e todos os homens possuem a responsabilidade de viver humanamente (GALVES, 2000, p. 114-15).

Os direitos fundamentais foram conquistados em um processo histórico, político e social, em meio a inúmeros conflitos em diferentes contextos históricos. Eles se moldaram às necessidades de cada época e por isso são fenômenos históricos e culturais, com o propósito de salvaguardar os seres humanos da injustiça, tirania, opressão, violência e da dominação de quem detém o poder.

Isso acontece em forma de lei, tornando-se, assim, direitos fundamentais, que são reconhecidos inclusive no âmbito internacional e garantidos pelo sistema social do qual o indivíduo faz parte (BRASIL, 2013 p. 11).

Em 1960, surgem os Direitos Humanos de Terceira Geração, cujos elementos principais são os ideais de fraternidade e solidariedade expressos nos direitos difusos e coletivos. Esses direitos são estendidos à sociedade humana e não apenas ao indivíduo. Os direitos de terceira geração também são conhecidos como direitos transindividuais, sendo eles: o direito ao progresso sustentável; o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado; o direito à autodeterminação dos povos; os direitos da pessoa idosa; entre outros, que foram reações diretas aos grandes conflitos mundiais do século XX (TOSI, 2004, p. 9-10).

Em 1979 o jurista Karel Vasak em uma conferência no Instituto Internacional de Direitos Humanos em Estrasburgo, apresenta a chamada teoria geracional inspirada nos ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Essa proposta mostra a classificação das categorias de Direitos Humanos, construídos por meio dos diferentes contextos históricos e se moldados às necessidades de cada época, sendo interpretados de acordo com a vivência de cada um. Contudo eles não devem fugir do seu eixo fundamental, que é a dignidade da pessoa humana, visando ao integral desenvolvimento de seu potencial criador como cidadão crítico e consciente de seus deveres e direitos (BRASIL, 2013, p. 17).

A história da evolução dos Direitos Humanos é marcada por quatro gerações, cada qual com uma nova conquista. a seguir estão elencadas as gerações de DH:

a) Os Direitos de Primeira Geração, ou Direitos Civis, são direitos negativos, que proíbem excessos do Estado e garantem a vida, a igualdade perante a lei, a

propriedade, a segurança, a livre expressão, a reunião e associação e a liberdade de ir e vir.

- b) Os Direitos de Segunda Geração, ou Direitos Políticos, são direitos positivos que têm a liberdade como núcleo central e garantem a todos os membros de uma comunidade o sufrágio universal, o direito de constituir partidos políticos e o direito de plebiscito.
- c) Os Direitos de Terceira Geração, ou Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, são efetivados pelo Estado e voltados para trabalhadores marginalizados, visando a garantir-lhes um mínimo de igualdade e bem-estar social, respondendo à globalização, às alterações financeiras em todo o mundo e às mudanças no meio ambiente.
- d) Os Direitos de Quarta Geração, ou Direitos de Solidariedade, compreendem os direitos no âmbito internacional. Entre esses direitos, destacam-se: o direito ao desenvolvimento e ao meio ambiente sadio; o direito à paz; e o direito à autodeterminação dos povos.

Historicamente, os Direitos Humanos surgem por meio da capacidade que o ser humano possui de dominar a natureza e seus semelhantes, recorrendo a privá-los de suas liberdades. Por isso, é relevante fazer uma breve descrição sobre a história dos Direitos Humanos e de alguns documentos que contribuíram para sua construção até chegar à ideia que temos hoje. Para isso, vale destacar os pertinentes a este estudo.

O primeiro rei da Pérsia, Ciro – O Grande, conquistou com seu exército a cidade da Babilônia e libertou os escravos em 539 a.C, estabelecendo a liberdade religiosa e a igualdade racial na região da Pérsia. No ano de 1879, foi descoberto um cilindro de argila com a escrita na língua acádica de decretos referentes aos Direitos Humanos elaborados pelo rei Ciro. Em 1971, a Organização das Nações Unidas (ONU) traduziu a escrita do Cilindro de Ciro, considerado o primeiro documento de Direitos Humanos da história do mundo (RAMOS, 1994).⁴

O Livro XIX da Cidade de Deus, escrito no final da vida de Santo Agostinho, reflete o fim de um longo drama que culminou com a declaração de independência definitiva do pensamento cristão. Santo Agostinho elaborou e publicou o documento

⁴ Jeferson Evandro Machado Ramos é um historiador formado pela USP. Mais informações sobre esse autor estão disponíveis em: www.suapesquisa.com/jefferson_autor_historia.htm.

em 413 d.C. em Roma, fazendo reflexões sobre as divergências entre governos tirânicos e autoritários e governos que agem conforme as leis, trazendo a ideia de justiça e paz (HINRICHSEN, 2012, p. 43-4).

A definição de povo, coletividade humana governada pela justiça, indica que não se vive na cidade para praticar a justiça, mas nela se pratica a justiça para chegar à paz. A justiça existe e é necessária para que exista a paz, ou seja, a justiça é um pressuposto, um meio, enquanto a paz é um fim. Sendo uma virtude, a justiça é indispensável à paz, pois sua ausência impede a convivência pacífica entre os homens (HINRICHSEN, 2012, p. 57).

Segundo Comparato (2004), no ano de 1215, a Carta Magna passou a limitar os poderes dos monarcas absolutistas na Inglaterra, pois na época ocorriam atrocidades realizadas ou autorizadas por esses monarcas, visto que não existia nenhuma punição para eles. Essa Carta é considerada, portanto, um dos documentos mais importantes da história. Foi assinada pelo rei João sem Terra quando este pressionado pelos nobres britânicos.

Em 1517, a Reforma Protestante foi feita através das 95 Teses na Alemanha, de Martinho Lutero. Esses documentos ficaram marcados por limitar os poderes dos líderes políticos e religiosos do país.

Em 1537, a Bula papal *Sublimis Deus* foi um documento promulgado pelo papa Paulo III, em Roma, que condenava a escravidão.

Em 1689, a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*) obrigava os monarcas na Inglaterra a respeitarem o parlamento inglês e a não interferirem nas eleições parlamentares, nem suspender leis sem a aprovação do Parlamento (COMPARATO, 2004, p. 31).

No ano de 1776, foi promulgada a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (EUA), que declara que todos os homens são iguais em criação e possuem direitos inalienáveis oriundos da natureza, ou seja, que não podem ser restringidos ou revogados. O documento marca a conquista da independência dos Estados Unidos, possuindo validade apenas no seu território (COMPARATO, 2004, p. 32)

Em 1780, os Direitos Humanos de Primeira Geração têm como elemento principal a liberdade individual, que é expressa nos direitos civis e políticos. Os direitos civis são aqueles que servem para proteger a integridade humana, a liberdade de expressão, a proteção da vida privada e também a presunção de inocência. Os direitos

políticos devem ser utilizados para assegurar a participação popular, o direito ao voto, o direito de ser votado, além do direito de ocupar cargos públicos.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, criada em 1789 como resultado da Revolução Francesa, possui validade apenas no território francês. Esse documento expressa que os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos (COMPARATO, 2004, p. 32).

No ano de 1864, a 13ª Emenda da Constituição dos EUA decreta a proibição da escravidão e dos trabalhos forçados no país (CARVALHO, 2000, p. 50).

Em 1888, A Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, decreta fim da escravidão no Brasil, último país da América a abolir o trabalho escravo (CARVALHO, 2000, p. 47).

Em 1918, como resultado da Revolução Russa, surge a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, que fundamentou a eliminação da exploração da força de trabalho na Rússia.

Em 1919, os Direitos Humanos da Segunda Geração apresentaram seu elemento principal, que é a igualdade expressa nos direitos sociais, econômicos e culturais. Os direitos sociais são utilizados para assegurar a dignidade da pessoa humana, dentre eles estão: direito à educação; direito à alimentação; direito à previdência social; entre outros, sendo um marco histórico na Declaração dos Direitos Humanos.

Os direitos econômicos são aqueles utilizados para valorizar o trabalho humano e a livre iniciativa; para isso, foram regulamentados o direito à propriedade privada; a defesa do consumidor; e os princípios de livre concorrência. Esse foi um marco histórico no fortalecimento do estado de bem-estar social e direitos culturais, utilizados para proteger, valorizar e difundir a cultura nacional com direito à preservação do patrimônio histórico e cultural; direito de acesso à cultura; direito à diversidade cultural; entre outros (TOSI, 2005, p. 7).

Durante a Segunda Guerra Mundial, como reação coletiva às barbáries produzidas pelos regimes nazifascistas, surge a expressão “Direitos Humanos” nos documentos internacionais e é incorporada à Carta das Nações Unidas de 1945, assim como a Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA) falava em “direitos fundamentais da pessoa humana” (TOSI, 2005, p. 7).

No ano de 1945, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi o primeiro documento a reconhecer o princípio da dignidade humana e a estabelecer o caráter

universal dos Direitos Humanos, atingindo todos os povos e sociedades do mundo, sem distinção. Com todas essas conquistas históricas, a Organização das Nações Unidas (ONU) avançou na valorização da pessoa humana. Porém, com a Segunda Guerra Mundial, ocorreu a necessidade de um plano de reconstrução desses direitos baseado em valores que evitassem uma nova guerra.

Assim, cinquenta nações, dentre elas o Brasil, uniram-se e construíram a ONU, em 1945. Esse órgão internacional estabelece as regras a serem observadas pelos Estados-membros, com o objetivo maior de manter a paz e a segurança internacional pelo uso de meios pacíficos e da cooperação global. Surge, com isso, uma nova ordem internacional preocupada em estabelecer valores e normas universais nos âmbitos sociais, políticos, econômicos, civis e culturais.

Por isso, a grande manifestação dos direitos do indivíduo nasce com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que favoreceu o entendimento de um ser humano que faz parte de um Estado Democrático de Direito, que antigamente era reservado apenas para os Estados soberanos, sendo esse um grande avanço para a melhoria na qualidade de vida dos cidadãos.

A Declaração é considerada como marco para o direito internacional por estabelecer princípios e valores universais a serem respeitados pelos Estados, sendo o primeiro instrumento que reconheceu internacionalmente os Direitos Humanos e as liberdades individuais das pessoas.

O movimento de internacionalização dos Direitos Humanos surgiu como resposta às atrocidades cometidas durante o nazismo. A Declaração Americana, de 8 abril de 1948, preservou parcialmente a denominação tradicional, de Direitos do Homem, mas incluiu a expressão "Deveres" (TOSI, 2005, p. 8).

Logo em seguida, a Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU, de dezembro de 1948, consignou a nova expressão na maior parte das línguas (*Universal Declaration of Human Rights, Declaración Universal de Derechos Humanos, Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*), mas a versão francesa, também como língua oficial da ONU, manteve a expressão consagrada no direito constitucional francês: *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*. As organizações internacionais de Direitos Humanos entendem tais direitos como aqueles inerentes à pessoa humana, sem qualquer distinção (TOSI, 2005, p. 8).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, enfatiza que "o reconhecimento

da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. O Artigo I afirma que:

todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. (DUDH, 1948, p. 02).

Ainda, tais Direitos Humanos são garantidos pelas normas de Direitos Humanos, expressas em tratados, direito costumeiro internacional, corpos legislativos e princípios e outras fontes normativas, que servem para proteger formalmente os Direitos Humanos. É importante lembrar que essas leis não instituem os Direitos Humanos; apenas estabelecem mecanismos para sua garantia, que depende da condição humana de cada pessoa (TOSI, 2005, p. 8).

Estes direitos fundamentais foram seguidos no texto constitucional do Brasil, o que garante ao cidadão brasileiro os direitos e garantias individuais, políticas, sociais, econômicas e culturais. Esses direitos foram conquistados de forma diferente em cada sociedade e surgiram como alternativa para garantir a cada pessoa, dentro de uma sociedade, todas as condições essenciais à plenitude do gozo da vida humana (BRASIL, 2013, p. 19).

Em 1968, as Nações Unidas realizaram a Primeira Conferência de Direitos Humanos, que aconteceu em Teerã. As discussões da conferência culminaram em um documento que reafirmava a inalienabilidade e a inviolabilidade dos Direitos Humanos. Tal documento explicitava a condenação em relação à discriminação de gênero, demonstrava preocupação com o analfabetismo e com a falta de acesso à Educação, que coloca a pessoa em situação de vulnerabilidade. Também, reconheceram os Direitos Humanos e identificaram este como o objetivo primeiro das Nações Unidas (BRASIL, 2013, p. 17).

O Artigo 13 da Proclamação de Teerã associa a realização plena da pessoa e as liberdades fundamentais à possibilidade de exercer os direitos sociais. Os Direitos Humanos e liberdades fundamentais são indivisíveis, assim como a plena realização dos direitos civis e políticos sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais é impossível.

Dessa forma, para se alcançar o progresso duradouro na implementação dos Direitos Humanos, existe a dependência de políticas nacionais e internacionais

eficazes em seu desenvolvimento econômico e social. Diferente da Conferência de Teerã, que ocorreu em 1968, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de 1993, também conhecida como Conferência de Viena, apresentou um documento final que propõe programas de proteção aos Direitos Humanos, reconhecidos no âmbito do direito internacional em instrumentos internacionais vigentes (BRASIL, 2013, p. 18-19).

Seguindo a recomendação da Declaração e Programa de Ação de Viena, o Governo Federal brasileiro lançou em maio de 1996 o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que visou sistematizar as demandas da sociedade brasileira com relação à proteção e à promoção de Direitos Humanos e identificar alternativas para a solução de problemas estruturais. Para isso, é necessária a implementação de políticas públicas orientadas para a garantia e promoção desses direitos.

Em 15 de dezembro de 1998, a Organização das Nações Unidas assinou a Resolução nº 53/98, relativa à aplicação da Primeira Década das Nações Unidas para a Erradicação da Pobreza (1997-2006), em que estabeleceu dois objetivos:

- 1) erradicar a pobreza absoluta; e
- 2) reduzir consideravelmente a pobreza geral do mundo.

Os dois tipos de pobreza possuem consequências igualmente danosas e precisam de tratamento igual para serem erradicadas.

A Conferência de Viena reafirmou que a existência da pobreza inibe o desfrute pleno e efetivo dos Direitos Humanos e constitui uma violação da dignidade da pessoa humana. Por fim, essa conferência confirmou a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação dos direitos civis e dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais para todos os seres humanos. Como característica dos Direitos Humanos, a universalidade obriga o Estado e a sociedade a respeitarem esses direitos sem qualquer restrição, independentemente de nacionalidade, raça, sexo, credo ou convicção política, religiosa e/ou filosófica (BRASIL, 2013, p. 18,19).

Sendo assim, a indivisibilidade implica na unidade de todos os direitos, o que na prática significa que a desobediência de qualquer direito gera violações de outros e que qualquer contraposição entre direitos civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais é artificial. A interdependência entre os direitos pressupõe interatividade entre eles, como por exemplo: a não realização do direito à Educação pode comprometer o exercício dos direitos à liberdade, à moradia e à alimentação adequada, entre outros (BRASIL, 2013, p. 19).

Conforme descreve Lima Júnior (2000), são outras características dos Direitos Humanos:

- a) a inviolabilidade – estabelece que os Direitos Humanos não podem ser desrespeitados, sob pena de responsabilidades civis, penais e administrativas;
- b) a irrenunciabilidade – significa que direitos como a vida, a liberdade, a dignidade e a intimidade não podem ser objeto de renúncia por seus titulares;
- c) a imprescritibilidade – refere-se ao fato de que o decurso do tempo não pode elidir os Direitos Humanos, como no caso de crimes de racismo ou tortura, por exemplo;
- d) a inalienabilidade – significa que a pessoa não pode transferir qualquer um dos seus direitos;
- e) a efetividade – impõe a materialização dos Direitos Humanos, que não precisam ser realizados para existirem.

Para Sarmento (2013), os Direitos Humanos são ações subjetivas para assegurar a dignidade da pessoa nas dimensões de liberdade, igualdade e solidariedade. Dessa forma, entende-se que os Direitos Humanos se interligam a questões políticas, já que falam em liberdade, igualdade e solidariedade (BRASIL, 2013, p. 19).

Para entender o que significa o enfoque dos Direitos Humanos, é necessário diferenciar direitos e necessidades. Um direito é algo que é inerente à pessoa e que lhe permite viver com dignidade, bem como pode ser reclamado perante a lei, pois há uma obrigação do Estado de provê-lo. Uma necessidade é uma aspiração que pode ou não ser reconhecida pelo Estado, por mais legítima que seja, e não tem respaldo jurídico, portanto, não existem mecanismos legais que garantam a sua satisfação. Os direitos estão associados ao “ser”, enquanto as necessidades estão associadas ao “ter” (BRASIL, 2013, p. 20).

Na prática, o enfoque dos Direitos Humanos dentro das políticas e estratégias de desenvolvimento implica garantia de que o Estado adote políticas sociais e destine recursos que garantam a realização dos Direitos Humanos. O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas (BRASIL, 2013, p. 20).

A luta pelos Direitos Humanos geralmente é atrelada ao pensamento de buscar melhores condições de vida. Isso pode ser visto na política de projetos sociais, que é uma possibilidade de se conseguir tal feito e com isso, garantir moradia,

trabalho, educação, saúde e, principalmente, o direito a ter uma vida digna com uma distribuição de renda justa.

A distribuição de renda desigual não favorece a grande maioria da população e, portanto, seguindo essa lógica, quanto maior a concentração de riqueza e de renda para uma pequena parcela da população, menor será o crescimento geral e maior a desigualdade (BRASIL, 2013, p. 21).

A efetivação dos Direitos Humanos passa, necessariamente, pela prática cotidiana, em que a Educação é um fato social essencial, um direito para que todas as pessoas tornem possível o desenvolvimento de seu potencial. Podemos considerá-la como a principal esperança para alterar o curso da humanidade, seguindo pensamentos de uma educação para o mundo idiossincrático.

Nesse sentido, podemos ressaltar o pensamento de Ailton Krenak, ativista do movimento socioambiental e dos direitos indígenas. No 2º Congresso LIV Virtual para conversar sobre uma “educação do futuro”, ele explicou que se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma ideia de educação. Para Krenak: “essa experiência implica sentir a vida nos outros seres, em árvores, numa montanha, num peixe, um pássaro, e implica que a presença deles não só acrescenta à paisagem que habito, mas modificam o mundo”.

Para que possamos promover uma experiência educativa que não tenha como objetivo formatar o estudante, mas sim oferecer espaço para a criação e a invenção, “vamos ter que fazer uma revolução nas práticas educativas que estão determinadas”, e destaca:

Desde a modernidade, independentemente de sermos ocidentais ou orientais, fomos todos provocados a uma inserção no mundo que é de maneira competitiva. Essa competitividade que foi estimulada durante séculos acabou formando um mundo de pessoas que são jogadores, são dados. Se o futuro der certo, bingo! Mas o futuro não existe, existe o aqui e agora. Estamos vivendo projeções de futuros muito improvável que venham a acontecer, mas preferindo o futuro ao presente. A fricção com a vida proporciona um campo de subjetividade que prepara a pessoa para qualquer tarefa na vida. A gente não precisa formatar alguém para ser alguma coisa, mas antes pensar na possibilidade de proporcionar experiências que formem pessoas capazes de realizar tudo o que é necessário. (KRENAK, 2020).

Esse pensamento é uma forma de oportunizar condições que podem minimizar as agressões ao meio ambiente e romper os paradigmas que trazem como princípio a lógica de superioridade humana em relação à natureza, além de favorecer

a mudança dos cenários, como: exploração e contaminação desenfreada dos recursos naturais e outros problemas ambientais que assolam a sociedade. Esses interesses podem contribuir para grandes reparações histórico-sociais e humanas.

Dessa forma, nada mais válido que essa solução reverbere do ambiente escolar, em que a socialização e a civilidade tendem a se concretizar, e, assim, conduzir novos processos de elaboração das políticas públicas atreladas às leis executadas, com responsabilidade para o bem individual e coletivo capaz de mudar os interesses antropocêntrico⁵, com maior tolerância e empatia acerca das formas de vida em relação aos humanos e não humanos, para uma sociedade mais igualitária e cidadã, voltada para uma educação que “transborde” para a formação humana de forma respeitosa, diversa e responsável, ou seja, uma Educação em Direitos Humanos que nos leve para além da nossa natureza.

2.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

*“Deve haver algum lugar / Onde o mais forte não /
Consegue escravizar / Quem não tem chance”*
Legião Urbana In: Fábrica

A educação que se fundamenta nos Direitos Humanos traz um compromisso com a vida, com propostas para quem não se acomoda e deseja transformar as realidades excludentes regadas de injustiça, preconceito, miséria, discriminação e desigualdade, impeditivos para uma vida livre, justa e igualitária.

Por isso, educar os seres humanos para que possam ser livres, conscientes das suas constituições humanas e conexões que estabelecem em suas diferentes realidades exige a consciência dos Direitos Humanos (sociais, culturais, econômicas, religiosos) para que possam construir suas próprias histórias de maneira autônoma, justa e livre.

⁵ Não se tem uma data certa para o início do “antropoceno”, parece que no final do século XVIII. O termo foi usado pela primeira vez pelo biólogo Eugene F. Stoermer na década de 1980, mas só foi formalizado em 2000, numa publicação conjunta com o Prêmio Nobel de Química, Paul Crutzen, na Newsletter do International Geosphere-Biosphere Programme (IGBP). Considerando os grandes e crescentes impactos das atividades humanas na terra e na atmosfera, e em tudo, incluindo escalas globais, parece adequado enfatizar o papel central da humanidade em geologia e ecologia, propondo o termo “antropoceno” para a época geológica atual. Os impactos das atividades humanas atuais continuarão durante longos períodos. (CRUTZEN e Eugene F. Stoermer 2000, p. 17, tradução nossa). Disponível em: <http://www.igbp.net/download/18.316f18321323470177580001401/1376383088452/NL41.pdf>

Uma Educação em Direitos Humanos, por sua vez, exige integridade na sua práxis educacional, para que possa quebrar paradigmas alienantes e possa também não só consolidar os direitos conquistados ao longo da história, mas servir de instrumento de luta, com possibilidades de diálogos críticos e reflexivos com seus pressupostos e princípios que têm como finalidade a proteção da dignidade da pessoa humana.

Portanto, pensar em uma Educação em Direitos Humanos implica preparar os indivíduos para que possam participar de uma sociedade mais justa e democrática.

Os mecanismos de garantia desse direito à Educação estão detalhados nos artigos 208 e 214 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013, p. 23).

No artigo 208 fica garantida a gratuidade do ensino, a progressiva universalização do ensino médio, a oferta de serviços educacionais especializados para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede formal de ensino, a creche e a educação pré-escolar para crianças menores de 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013, p. 24).

No artigo 214 ocorre a definição do Plano Nacional de Educação para um período de dez anos. Nesse artigo fica esclarecido o papel do Sistema Nacional de Educação para garantir:

- 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, 2013, p. 25).

Dessa forma, a EDH é mais do que uma educação para a mediação de conflitos, visto que fortalece laços de solidariedade nas comunidades escolares em que os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana já são vivenciados, e se não ocorrem, devem ser estimulados a acontecer para a evolução do respeito aos Direitos Humanos e da defesa da EDH, bem como para divulgar as Diretrizes Nacionais para a EDH no que se refere aos seus princípios, dimensões, estratégias de aplicação e avaliação (BRASIL, 2013, p. 13).

Na década de 1980, o Brasil iniciou um processo de redemocratização política e a luta da sociedade para acabar com os abusos de Direitos Humanos se intensificou (BRASIL, 2013, p. 22).

Na década de 1990, em decorrência de compromissos firmados internacionalmente, o Governo Federal se envolveu diretamente no tema, colocando-se como um novo ator ao elaborar políticas públicas voltadas à EDH. Nesse contexto, a EDH adota um enfoque que supõe um processo de construção de cidadania ativa, para uma formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres (SACAVINO, 2007, p. 465).

Em 1996, o PNDH I foi focado nos direitos civis e políticos, que cabem ser ilustrado a seguir:

- 1) Políticas Públicas para Proteção e Promoção dos Direitos Humanos (incluindo a proteção do direito à vida, à liberdade e à igualdade perante a lei);
- 2) Educação e cidadania: bases para uma cultura dos Direitos Humanos;
- 3) Políticas internacionais para a promoção dos Direitos Humanos;
- 4) Implementação e Monitoramento do Programa Nacional de Direitos Humanos.

Após extensa revisão, o PNDH I passou a colocar os direitos econômicos, sociais e culturais nas agendas governamentais, reforçando a indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos.

O PNDH II foi modificado em 2002, com o objetivo de sensibilizar a sociedade brasileira. Com isso, o PNDH II teve como foco a consolidação de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos, tais como: cultura, lazer, saúde, educação, previdência social, trabalho, moradia, alimentação e meio ambiente saudável. Nova alteração aconteceu no PNDH em 2009, para fortalecer os Direitos Humanos como política pública (BRASIL, 2013, p. 23).

O PNDH-3 trata da educação e cultura em Direitos Humanos e está em diálogo com o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH) como referência para as políticas públicas nacionais de educação e cultura em Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 23).

A Secretaria de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça assinaram o PNEDH, composto por cinco eixos: educação básica; educação universitária; educação informal; educação dos profissionais de justiça, segurança; educação e mídia.

Em 2010, a EDH passou a ter caráter legal com a aprovação da terceira edição do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Com isso, o Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer nº 8/2012 e Resolução nº 1/2012, apresentou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH)

com o objetivo de orientar a EDH em todas as áreas da educação (BRASIL, 2013, p. 33).

A publicação do caderno “Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais” tem o propósito de divulgar e difundir informações relativas à EDH, segundo o que preconiza o Programa Mundial de Direitos Humanos (2005-2014), e é uma parceria entre a Secretaria de Direitos Humanos, a Organização dos Estados Ibero-americanos e o Ministério da Educação.

Esse documento objetiva orientar a comunidade escolar e todos que são responsáveis pela educação para atender aos objetivos de promover a inclusão, além da prática da EDH em todos os níveis de ensino.

A EDH como uma proposta de política pública foi fomentada no cenário nacional com a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH e, posteriormente, com a elaboração e publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH em 2003. Tanto o Comitê quanto o Plano Nacional foram criados em resposta a uma exigência da ONU no âmbito da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 11).

Esse plano é um instrumento orientador e fomentador de ações educativas para a EDH com o propósito de nortear a formação de sujeitos de direitos, voltados para os reais compromissos sociais.

Para que seja consolidada a EDH é necessário que ocorra a participação dos profissionais de ensino, da sociedade civil, dos agentes e dos representantes políticos. Além desses, a implementação da EDH exige envolvimento da comunidade escolar, da rede de promoção e defesa dos Direitos Humanos, bem como dos gestores educacionais e sociais (BRASIL, 2013 p. 12-13).

Nesse viés, é importante destacar os princípios que sustentam a EDH segundo as DNEDH – dignidade humana, democracia na educação e no ensino, valorização das diversidades, transformação social, interdisciplinaridade, sustentabilidade –, pois são instrumentos de disseminação e realização dos Direitos Humanos.

Por isso, cabe a sociedade ao governo, os órgãos públicos e a iniciativa privada colaborar com a legitimação e o reconhecimento desses princípios na organização da estrutura educacional das instituições pelas quais são responsáveis, incentivando as práticas voltadas para a promoção dos direitos da pessoa, para promover a efetiva implementação das diretrizes, bem como divulgar as Diretrizes

Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no que se refere aos seus princípios. (BRASIL, 2013, p. 13-14).

Esses direitos, para serem efetivados, precisam ser traduzidos na garantia da qualidade de vida das pessoas para que estas tenham acesso aos serviços de saúde, à moradia, à educação, à terra, à água, à alimentação e à segurança pública, entre outros.

Esse acesso exige a concretização das condições para a vigência desses direitos. Para isso, a Educação em Direitos Humanos representa uma dinâmica social que pode constituir as histórias dos seres humanos que se reconhecem nos movimentos políticos, culturais, econômicos, sociais e religiosos, conseguindo ultrapassar as barreiras que possibilitam a continuidade dos movimentos de negros, indígenas, LGBTQIPN+, mulheres, com novas propostas para a inclusão social de seres humanos.

Estes, segundo Foucault, dividem-se em dois sujeitos: um sujeito submetido ao outro, através do controle e da dependência; e um sujeito preso à sua própria identidade, que através da consciência ou do conhecimento de si, pode entender, em ambos os casos, uma forma de poder que subjuga e assujeita.

2.3 A RELAÇÃO CONECTIVA DO SABER E PODER PARA FOUCAULT

Durante o curso de Pós-graduação tive a oportunidade de frequentar as aulas do professor Dr. Jamil Cabral Sierra, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPR, na disciplina de Tópicos Especiais em Diversidade, Diferença e Desigualdade Social na Educação I – Foucault e a Educação, juntamente com a professora Dra. Célia Ratusniak, professora permanente do Programa supracitado.

Iniciei a disciplina com o objetivo de entender melhor as reflexões que estavam nas apresentações das narrativas autobiográficas das teses e dissertações, pois tais documentos, direta ou indiretamente, citavam Paul-Michel Foucault, Michel Foucault ou Foucault⁶, que foi um dos pensadores contemporâneos mais potentes e

⁶ Nasceu na cidade de Poitiers, em 15 de outubro de 1926 e faleceu no ano de 1984 aos 57 anos vítima da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida- AIDS#. Aids é doença da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, que vem do inglês *Acquired Immune deficiency Syndrome*, em que se manifesta após a infecção do organismo humano vírus da imunodeficiência humana, o HIV, em inglês *human immunodeficiency virus*

considerado um humano que resistiu a qualquer tentativa de aprisionamento, pois acreditava ser impossível se livrar das relações de poder e sabia que o poder, apesar de reprimir, é capaz de resultar em saberes e verdades.

Assim, as narrativas autobiográficas refletem um sujeito que aprende e ensina, que luta com o real e o imaginário na possibilidade ou impossibilidade de realizar seus desejos em seus respectivos desdobramentos estruturantes e nas suas consequentes angústias de existência.

Um sujeito que possivelmente enxerga o poder do conhecimento na trajetória de constituição de seus diferentes saberes como sujeito que (saber - poder e sujeito), por sua vez, não se separa do poder.

No trecho a seguir de sua apresentação pessoal a pesquisa, D66 explicita a angústia e a fragilidade do docente frente ao poder opressor e a crença de que o conhecimento é um potencial e poderoso instrumento de poder capaz de estabelecer possibilidades educativas para desconstruir o entendimento do humano como sujeito:

Quantas vezes os educadores/educandos se veem diante de poderes opressores e não se dão conta de que possuem uma arma poderosa que pode derrubá-lo [...] Se tivéssemos uma educação na qual se valoriza a consciência crítica, certamente entenderemos que o conhecimento também é poder [...] logo, precisamos lembrar que o conhecimento é uma arma poderosa, capaz de contribuir para a construção da identidade humana. Às vezes, mesmo saindo da caverna, não conseguimos avançar. Em vários momentos da vida profissional somos testados, acuados, tendo que, a cada dia, enfrentar dificuldades, impasses e tensões, para isso, buscamos formas e caminhos diversos [...] e ter o desejo alcançado. (D66, 2015).

Michel Foucault (2005) nunca trata do poder como uma entidade coerente, unitária e estável, mas de "relações de poder" que supõem condições históricas de emergências complexas e que implicam efeitos múltiplos. Não é, portanto, o poder, mas o sujeito que o constitui.

Então, uma genealogia do poder é indissociável de uma história da subjetividade ou se o poder não existe senão em ato, então, é a questão do "como" que ele retoma para analisar suas modalidades de exercício, isto é, tanto à emergência histórica de seus modos de aplicação quanto aos instrumentos que ele se dá, os campos onde ele intervém, a rede que ele desenha e os efeitos que ele implica em uma época dada (REVEL, 2005, p. 67).

Sendo assim, o poder está em toda parte, em uma relação flutuante; está disseminado em todas as conexões de forças encontradas e vivenciadas nas relações sociais e provoca ações em múltiplos campos, ou seja, não está nem em uma instituição, nem em ninguém, mas está em suas transformações ocorridas ao longo dos séculos.

Para Foucault, somos o que há séculos, meses e semanas foi dito que somos, ligados aos acontecimentos discursivos, enquanto o saber está em uma relação de formas e conteúdos. Por acreditar que o poder não está em uma instituição e não é algo que se cede por contratos jurídicos ou políticos, entende que dessa forma é possível a luta contra padrões de pensamentos e comportamentos, mas impossível se livrar das relações de poder. Como descreve em sua obra “Microfísica do poder”, traduzida por Roberto Machado (1979):

trata-se de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício. (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Para Foucault, os acontecimentos deveriam ser considerados em seu tempo, história e espaço. Por isso, ele divide seus estudos em três fases: a 1ª fase arqueológica “ser-saber”, ou seja, define como saber aquilo que podemos falar em uma prática discursiva. É o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos o sujeito será compreendido como algo produzido por diferentes tipos de saberes (REVEL, 2005, p. 16).

Foucault se concentrou em recortes históricos precisos, em particular, a idade clássica e o início do século XIX, para descrever como os diferentes saberes locais se determinam a partir da constituição de novos objetos e emergem em um certo momento, com o intuito de saber como eles se relacionam entre si e desenham de maneira horizontal uma configuração epistêmica coerente.

Trata-se de um corte horizontal de mecanismos que articulam diferentes acontecimentos discursivos, os saberes locais – ao poder (REVEL, 2005, p. 16-17). Cabe salientar que D66 deixa clara sua crença na Educação em Direitos Humanos como fundamental para não repetir erro do passado e o relato da sua narrativa pode

despertar nos docentes novas experiências facilitadoras para estes compreender e viver o presente:

Desta forma, pode-se compreender que cada momento e experiência são únicos, eles jamais se repetem; não podemos corrigir o passado, assim, restam as lembranças que nos ajudam a compreender e vivenciar o presente. Logo, percebe-se a importância da memória, seja ela individual ou coletiva, a qual nos impulsiona na construção de novas experiências a partir da valorização do já vivido. As angústias e os desejos de contribuir de alguma forma para mudar essa dolorosa situação revivo a minha condição de estudante de escola pública, de graduada em uma universidade pública [...] Assim, a minha história me impulsiona na busca por contribuir de alguma forma, pois acredito que a efetivação da Educação em Direitos Humanos seja fundamental nesse processo [...] As experiências acumuladas na minha trajetória de vida como militante e nos 15 anos de profissão foram me conduzindo na busca por compreender a educação, de perceber o que me foi negado e um pouco do que recebi daqueles que, engajados nos movimentos sociais, descobriram a importância da leitura de mundo [...] Neste caminhar, visitei as minhas memórias de educadora, que me fizeram despertar para uma experiência desenvolvida na E.M.E.F.A.P.A., no município de Santa Rita/PB, no período de 2005 a 2010. (D66, 2015).

Conforme o trecho acima, cada momento é único e não podemos corrigir o passado, por isso, as lembranças ajudam a vivenciar e a compreender o presente.

A 2ª fase – genealógica “ser-poder”, a genealogia trabalha, a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar no tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade – ação de uns com os outros, por relações de poder (REVEL, 2005, p. 52).

Conforme a D66 reflete sobre a importância da história do tempo presente e a esperança na Educação :

[...] mas como nossas crenças, o que inclui o desejo intrínseco de um dia poder vivenciar uma educação humana, na qual as memórias da educação se façam presentes e não venham a se tornar mitos, mas que sejam parte importante no desenvolvimento da EDH, a qual está sendo construída envolta pelas lutas dos nossos antepassados e da história que estamos vivendo e ajudado a escrever, ou seja, a história do tempo presente (...) é dessa forma que observamos que os educadores se percebem em vários momentos da vida profissional testados em seus limites envoltos pelo esquecimentos, acuados, desesperançosos e tendo que a cada dia enfrenta um gigante, assim resta-lhes a busca para vencer com astúcia e determinação um dia após o outro e continuar acreditando na educação. (D66, 2015).

Na 3ª fase – ética “ser-consigo”, ação de cada um consigo próprio e influenciada por Friedrich Nietzsche, tem-se a ética por relações do sujeito consigo mesmo, como sujeito moral do código:

Dado um código de conduta [...], há diferentes maneiras de o indivíduo "conduzir-se" moralmente, diferentes maneiras para o indivíduo, ao agir, não operar simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação. (REVEL, 2005, p. 45).

A toda ética corresponde a determinação de uma "substância ética", isto é, a maneira pela qual um indivíduo faz de si mesmo a matéria principal de sua conduta moral; da mesma maneira, ela implica necessariamente um modo de sujeição, isto é, a maneira pela qual um indivíduo se relaciona com uma regra ou com um sistema de regras e experimenta a obrigação de colocá-las em ação (REVEL, 2005, p. 45-46).

Assim, podemos considerar que a presente pesquisa traz inserida nas suas narrativas autobiográficas as fases descritas por Foucault, considerando que o autor usa saberes no sentido de possibilidade de conhecimento e instrumento de análise dos discursos, não se tratando apenas do conhecimento científico, mas a virtude do saber prático, ou seja, um saber como construção histórica e como tal, produz verdades que se instalam e se revelam nas práticas discursivas.

E é nesse sentido que para esse filósofo o conhecimento e a verdade são questões históricas, são produções sistemáticas que se manifestam também por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda sua positividade.

A reflexão de Foucault (1999) identifica os sujeitos atuando sobre os outros sujeitos, ou seja, traz uma nova organização de poder, chamada de biopoder (controle da vida) que institui a ordem para alcançar corpos economicamente ativos e politicamente submissos, dóceis. A sujeição de obediência, aceitação das regras e normas sem a capacidade de reflexão crítica. firma em defesa da sociedade - curso no Collège de France:

[...] temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 27).

Para Foucault (1999), poder é a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os

apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si. As estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1999, p. 88-89).

O poder, para Foucault, é capaz de colocar limites e impor proibições aos cidadãos e exigir-lhes obediência por meio de estratégias, sendo uma delas a repressão. Dessa forma, para ele a dominação e a repressão não são sinônimos, pois o autor considera o poder como controlador de forças, sendo que sua eficácia atinge o grau máximo quando produz efeitos de verdade.

Neste sentido, na sociedade existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social. Essas relações de poder não podem se dissociar, estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso.

Não há possibilidade de exercício do poder sem certa economia dos discursos de verdade que funcionem dentro e a partir dessa dupla exigência. Assim, diz Foucault: “[...] somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade” (FOUCAULT, 1999, p. 28).

Portanto, entende-se que o sujeito do poder e do saber não se separa; o sujeito é apresentado como sendo produto do poder e do saber, vive em meio a uma constante relação de forças, visto que o poder é, para Foucault, uma relação de forças.

Por isso, o sujeito se apresenta nas diferentes fases do pensamento foucaultiano da seguinte forma: na primeira fase, a preocupação está na constituição dos saberes; na segunda fase, a reflexão está nas relações de poder; na última fase, na questão do sujeito.

Assim, o pensamento contemporâneo de Foucault diz respeito ao sujeito, suas estruturas e dispositivos de sujeitamento, bem como da relação dominante e dominados: “não é o fato de uma dominação global de um sobre os outros, a de um grupo sobre outros, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade” (FOUCAULT, 2004, p. 181).

Portanto, a pesquisa com foco nas apresentações pessoais dos docentes nas teses e dissertações brasileiras pode servir de instrumento para fortalecer a formação dos docentes do ensino de Ciências em consonância com uma Educação em Direitos Humanos, pois traz uma significativa tentativa de abordar um questionamento de

Foucault sobre a constituição de sujeitos cada vez mais vigiados e controlados, uma questão de poder que influencia na constituição dos seus saberes.

E por isso, neste trabalho, foi realizada uma tentativa de entender que tipo de sujeito há hoje, que espécie de ser humano a sociedade atual acolhe e que mecanismos de poder são utilizados para a constituição desse sujeito, ou seja, esses professores possivelmente contribuirão com a desmistificação dos discursos que estão camuflados de dominação e subjugação que, conseqüentemente, descaracterizam os seres humanos como pessoas de direitos, ferindo a sua dignidade, que é um dos princípios fundamentais dos Direitos Humanos.

A verdadeira ciência dos professores movida pelo desejo latente de ensinar, reproduzida em suas narrativas autobiográficas, contribui para uma possível reflexão docente, pois sua prática docente pode aprisionar, no sentido de que os pensamentos trazem verdadeiros desconfortos e desequilíbrios que muitas vezes podem acarretar na doutrinação de um poder soberano, dominador, limitador da reflexão crítica.

Nesse processo, é necessário um exercício diário de persistência para constituir nossos saberes e como podemos intuir que a cada narrativa ocorre uma construção de saberes que se dá nas estruturas de suas práticas, ou seja, essas ações acontecem na ação de desconstruir tudo que o aprisiona, gerando a reflexão sobre os seus saberes, ideologias que podem construir seus conhecimentos e que podem servir como uma forma de poder no tempo e no espaço.

Dessa forma, é relevante destacar a ideologia como um saber e sabemos que não há dicotomia entre ciência e ideologia, como bem afirmou Foucault: “a ideologia não exclui a cientificidade” (FOUCAULT, 1960, p. 210). Por isso a importância em destacar as Ciências Naturais como fenômeno que constrói e desconstrói ideologias e crenças e, portanto, que pode contribuir para a reflexão crítica dos saberes docentes.

2.4 SABERES DOCENTES: UM OLHAR DE SI PARA SE VER NO OUTRO

"Conhecer a si mesmo é o começo de toda a sabedoria".
Aristóteles

*"Procuro despir-me do que aprendi.
Procuro esquecer-me do
modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu" [...]*
Alberto Caeiro In: O guardador de rebanhos

Em uma perspectiva de formação humana, os saberes acontecem primeiramente nas relações familiares de maneira espontânea, as quais podemos considerá-las como as primeiras interações sociais dos seres humanos. Nesse sentido, as primeiras fontes de saber ocorrem com os familiares e marcam a história de vida da pessoa.

Conforme cita Bragança (2012, p. 89): "a história de vida manifesta-se como movimento propriamente humano de dar sentido à vida e à historicidade", podendo contribuir para a educação e aos potenciais saberes na formação dos cidadãos que ensinam e aprendem. Todas essas constituições influenciam na construção dos saberes docentes formadores de conhecimento formal e sistematizado.

Por isso, a partir da Idade Média, com a divisão de classes, os ricos passaram a contratar um mestre para educar seus filhos e, assim, no século XVII, nascem as primeiras escolas públicas mantidas pelo Estado. Portanto, a escola aparece como um instrumento das classes dominantes para manter a sua superioridade e hegemonia.

Daí a importância em pesquisar narrativas de saberes dos professores de Ciências que atuam na Educação Básica voltados para uma Educação em Direitos Humanos. Seus potenciais saberes provêm das suas histórias de vidas e do seu desenvolvimento durante toda uma carreira profissional, principalmente os saberes da experiência, que se estruturam no decorrer da história pessoal, escolar e profissional, constituindo suas atitudes, bem como maneiras de saber ser e saber fazer, além de seus espaços de reflexão que envolvem sua práxis.

Assim, podemos supor que os seus saberes não são apenas uma escolha de vida, mas estão conectados e relacionados com as condições socioeconômicas, as influências sociais, os recursos humanos, o contexto histórico, o ambiente

sociocultural, os espaços midiáticos e geográficos nos quais estão inseridos, além dos espaços formativos.

Nesse contexto, é na década de 1980 que emerge o tema sobre os saberes docentes estar relacionado às ações formativas dos professores/as, bem como uma abordagem acadêmica envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Nessa perspectiva, Maurice Tardif – educador canadense, investigador, filósofo e sociólogo, que dedicou sua vida à pesquisa de saberes docentes, formação profissional, profissionalização do ensino e trabalho docente – publica em 1991, em parceria com Lessard e Lahaye, um artigo na Revista Teoria & Educação referente à situação dos docentes em relação aos saberes, buscando identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores.

Em 2002, Tardif lançou o livro “Saberes docentes e formação profissional”, que reúne oito ensaios do autor publicados desde 1991. Tais textos representam diferentes momentos e etapas de um itinerário de pesquisa e de reflexão que situa o saber do professor a partir de seis fios condutores, descritos por Almeida e Biajone (2007, p. 285) no artigo - Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação, a saber:

- O **primeiro** diz respeito ao **trabalho** - o saber deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.
- O **segundo** é a **diversidade** do saber - o saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo por envolver no próprio exercício da ação docente conhecimentos e um saber-fazer bastante variado, normalmente, de natureza diferente.
- O **terceiro** é a **temporalidade** do saber - reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.
- O **quarto** é a **experiência** de trabalho como fundamento do saber - focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce das práticas e das competências profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o *habitus*, que são certas disposições adquiridas na e pela prática real.

- O **quinto** é os **saberes humanos** - expressa a ideia de trabalho interativo em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana.
- O **sexto** é **saberes e formação profissional** - decorrente dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações definidas da seguinte forma: “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36), ou seja, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, bem como carregam as marcas do ser humano.

Nos ensaios produzidos por Tardif (2002), observa-se uma valorização da pluralidade e da heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. Também, apresentam algumas características dos saberes profissionais, segundo a definição de epistemologia da prática profissional dos professores, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Considerando que esses saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente Tardif (2002) os classifica em:

- **saberes da formação profissional** (das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica), compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- **saberes disciplinares**, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina. São saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente;
- **saberes curriculares**, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e

- **saberes experienciais**, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber fazer e de saber ser.

Para o autor, as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes, sendo condições essenciais para a prática.

Em 2005, Tardif e Lessard publicaram o livro “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”. A obra traz como objeto de investigação o trabalho docente no cotidiano escolar com a intenção de descrever, analisar e compreender como é desenvolvido pelos professores.

A docência é compreendida, por Tardif e Lessard (2005), como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Eles colocam em evidência:

[...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente, pois entendem que é na ação e na interação dos atores escolares que se estrutura a organização do trabalho na escola. (TARDIF, 2005, p. 8).

O saber docente é constituído por múltiplos saberes, que fazem parte de um conjunto de conhecimentos que servem como instrumento para os professores/as nas suas ações, nas suas relações de convivência e conexões com os outros, ou seja, as ações humanas exigem saberes, e por isso a docência é uma profissão de interações humanas.

Nessa perspectiva, segundo Tardif (1991, p. 218), as ações do professor se constituem de forma completamente diferente de qualquer outra profissão. A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma missão de transmissão dos conhecimentos já constituídos; sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

Diante disso, pensamos nos professores que estabelecem uma postura crítica em relação à sua prática e se preocupam com o seu processo de formação. Logo, a importância de identificar nas narrativas autobiográficas dos docentes de Ciência da Educação Básica, na interface com a EDH e os seus potenciais saberes, a perspectiva

de promover uma educação com postura crítica e transformadora para outros docentes que estão em formação.

Assim, é fundamental entender os saberes docentes e identificar os potenciais saberes nas apresentações pessoais de pesquisadores/as brasileiros em teses e dissertações presentes em alguns relatos sobre as trajetórias de vida, profissional e acadêmica de docentes do ensino de Ciências da Educação Básica, docentes estes que aprendem, ensinam e também produzem conhecimento capaz de transformar o seu meio.

Dessa forma, foi realizada uma tentativa, considerando a classificação proposta por Maurice Tardif (1996, p. 117) acerca dos saberes pedagógicos, os quais apontam conhecimentos importantes para o desempenho da docência e dos saberes. Tardif distingue quatro tipos diferentes de saberes na atividade docente:

1) Os saberes da **formação profissional**, que se constituem como o conjunto dos saberes da formação profissional. São os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, legitimados cientificamente e transmitidos aos professores ao longo de sua formação. Todas as teses e dissertações, em confronto com o currículo lattes de seus autores, trazem em suas apresentações os saberes de formação profissional, conforme exposto no Quadro 5 (p. 100). Sob o mesmo ponto de vista, podemos exemplificar as seguintes teses e dissertações pesquisadas voltadas para a área de Ciências e Educação em Direitos Humanos.

Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais (UFBA-Salvador/BA), a ideia de fazer o mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. (D66).

Em 2010, ingressei na graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba – Minas Gerais, 3ª turma. Em 2012, me matriculei em uma disciplina eletiva chamada Evolução Humana, ministrada pelo Prof. Dr. Luís Gustavo Galelo, em que tive uma aula sobre evolução do comportamento sexual humano. (D26).

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar. Discente em Psicologia. (D34).

Licenciado em Química pela Universidade Federal Fluminense (2012), Mestre e Doutor em Ciência, Tecnologia e Educação pelo CEFET-RJ (2017) - saber de formação e curricular. (T29).

Assim, no ano de 2015 me propus a pesquisar quais representações sociais a respeito de gênero e sexualidade se fazem presentes nos repertórios de

docentes da disciplina de Biologia na rede estadual de educação, no município de Aparecida de Goiânia. (D359).

Quando terminei o Ensino Médio, em 2002, almejava me graduar em Fonoaudiologia, porém, a cidade que resido não dispunha desse curso. Minha segunda opção, então, era Psicologia, entretanto, esse curso era fora das possibilidades financeiras de minha família. Decidi, assim, estudar Pedagogia, em 2005. Foi aí que me encontrei. (D343).

Ainda em minha formação inicial, resolvi cursar a disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais que, infelizmente, ainda era optativa no curso de Licenciatura em Química da UFRPE. (D384).

Como podemos perceber, os saberes de formação profissional fazem parte de um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação inicial dos professores (escolas normais ou faculdades de Ciências da Educação).

2) Os **saberes disciplinares** são aqueles reconhecidos e identificados nos diferentes campos do conhecimento (Linguagem, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Biológicas...). São os conteúdos como podemos observar nas teses e dissertações abaixo:

D66: Na minha trajetória, tive a oportunidade de participar de diversas formações e encontros voltados para a reflexão da realidade brasileira e que despertaram o meu olhar para as desigualdades sociais tão presentes em nossa sociedade.

T10: Traçando minha trajetória acadêmico-profissional. A minha relação com a infância vem de muito longe. É anterior à conclusão do magistério de nível médio.

Como residia na cidade de Ibirapitanga, interior da Bahia, onde a necessidade de pessoas para atuar na Educação Infantil era muito grande e não se exigia formação para trabalhar com crianças na faixa-etária de 0 e 6 anos, ainda adolescente, cursando a 8ª série do 1º Grau, comecei a dar aulas.

Trabalhei durante um ano. Foi um período muito difícil em razão da falta de experiência e de conhecimento teórico na área. Não tinha a mínima noção da docência na educação infantil, o que deveria ser trabalhado, como orientar as crianças.

D61: minha formação inicial em música foi na área da educação por meio de um curso de formação técnica... Após a conclusão deste curso é que resolvi cursar musicoterapia na Universidade Federal de Goiás, com o objetivo de dar continuidade aos estudos da música, mas agora com foco na saúde.

D26: Através dessa disciplina meus olhares se abriram para como as mídias, a sociedade, a escola e as disciplinas de Biologia e Ciências são instrumentos na criação de corpos, gêneros, sexos e sexualidades. Foi a partir do TCC que elaborei e apresentei o projeto com o qual participei do processo seletivo para o mestrado, na Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Após a aprovação no Programa de Pós-graduação em Educação da

Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, inseri-me no grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação – GPECS.

Dessa forma, compreendemos que os saberes disciplinares se integram igualmente à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores. Os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos e departamentos universitários, independente das faculdades de educação.

3) Os **saberes curriculares** são os conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes conforme podemos observar nos seguintes relatos:

Muitos foram os momentos em que questionei, apenas intimamente, sobre a postura defendida pela direção da escola. Eu acreditava que essa escola era conservadora demais para ouvir a opinião de uma recém-formada e não me arrisquei em confrontá-los. Nessa escola era muito comum que as atividades realizadas durante a Educação Física fossem destinadas, de forma separada, aos meninos e às meninas. Eram oferecidas aulas de futebol para os meninos e aulas de balé para as meninas como atividades extracurriculares, o que ampliava a permanência de algumas crianças por mais tempo na escola. (D26).

Nesse contexto, a implementação, em 2006, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a homologação, em 2012, das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH) e a homologação, em 2012, das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH) têm exercido uma função fundamental de orientação, estímulo, apoio e viabilização de diferentes ações. Nesse percurso, o estado de Pernambuco, a partir de 2007, criou pelo Decreto 30.362, a gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (GEDH). A GEDH1 assumiu a responsabilidade de fomentar os conteúdos e princípios da educação como direito humano e da educação em direitos humanos, em articulação com as demais gerências de ensino, nos níveis e modalidades da educação básica da rede estadual. Em 2008, foi implantada a Matriz Curricular Diversificada, que inclui a temática Direitos Humanos como componente curricular. Diante dessa realidade, a escola vive o movimento de pensar ações para efetivar a EDH enquanto tema transversal, componente curricular. (D154).

[...] a ementa trazia uma dimensão política e histórica sobre questões étnico-raciais. Buscava discutir a formação étnico-racial de nossa sociedade, o imaginário eurocêntrico, o preconceito étnico, os movimentos negros e as políticas de ações afirmativas, além de questões sobre o universo indígena. Apesar da existência de uma disciplina com esse caráter ser um grande avanço no currículo do professor de Ciências, uma análise da ementa nos fez refletir que a cultura brasileira e questões étnico-raciais poderiam ser entendidas como uma disciplina externa ao curso, ou seja, uma disciplina do departamento de Ciências Sociais que os futuros professores de Ciências da Natureza deveriam cumprir. (T29).

Quando fui à Bahia pela primeira vez, em 2008, fiquei maravilhado com a lavagem do Bonfim e já como estudante de Licenciatura em Química, corri pra escrever em meu blog - relacionando a cultura do candomblé com

substâncias químicas presentes naquelas cheirosas folhas. Em uma postagem seguinte, busquei relacionar as comidas de candomblé com aspectos químicos, em outra eu falava sobre desigualdade social e falta de água. Porém, em outra postagem sobre produtos de limpeza, eu usava a “comédia”, reforçando estereótipos machistas para deixar o texto mais divertido. (T29).

Assim, observa-se que os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados (TARDIF, 1991, p. 220).

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem.

Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem se situam em uma posição de exterioridade em relação à prática docente; eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais incorporados à prática docente (TARDIF, 2005, p. 40).

4) Os saberes **experenciais** são os que resultam do próprio exercício da atividade profissional docente. São produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com os envolvidos nesse contexto.

São saberes presentes na prática docente que desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (TARDIF, 1991, p. 220). Logo, podemos citar algumas narrativas selecionadas nos documentos pesquisados que descrevem sua prática profissional como resultante de suas vivências conforme podemos observar nos trechos a seguir:

[...] minha prática docente foi sendo movida pela prática da escuta e pela tentativa de pensar sobre os ensinamentos de Biologia e Pedagogia daqueles que diariamente me ensinam coisas por meio de suas histórias – meus /minhas alunos/as. (D34).

[...] meu interesse pelo Mestrado em Educação foi construído a partir das minhas experiências em salas de aula de Ciências desde a graduação – concluída em 2012. (D34).

Meu primeiro projeto de intervenção na sala de aula, após mais de 2 anos de docência na Educação Básica. Debater a diversidade em sala de aula foi incrível. Levei um trecho do filme O Jardim de Folhas Sagradas. (T29).

Considerando tais relatos, os potenciais saberes dos professores/as da Educação Básica na área de Ciências voltados para a Educação em Direitos Humanos remetem aos saberes experienciais, saberes que reverberam da experiência, não se sobrepondo à prática, mas se integram a ela e dela são partes constituintes de uma ação a partir da qual os docentes interpretam, compreendem e orientam sua profissão e todo o seu trabalho de reflexão de sua práxis.

Já a prática docente forma um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 1991, p. 228).

Para que ocorra o ensino de Ciências em consonância com uma Educação em Direitos Humanos, deve ser feita uma reflexão constante pelos educadores, bem como pelos órgãos públicos competentes, pois ainda vemos práticas desmotivadoras nas áreas de Ciências, que ainda continuam ensinando sem conhecer seu estudante, comprometendo o seu trabalho por apenas transmitir o conhecimento da Educação Básica. É necessário que o docente possibilite a pesquisa, a reflexão sobre o mundo real e as suas problemáticas socioambientais.

Assim, conforme a ideia complexa dos saberes docentes, baseada na sua origem social e em seus modos de integração no magistério (TARDIF, 1991), podemos compreender melhor a posição socialmente desvalorizada do saber docente em relação aos outros conhecimentos sociais, escolares e universitários, somando-a com a experiência de trabalho cotidiano na constituição do sentimento de competência entre os professores de profissão e na aquisição do saber experiencial, considerado, pelos próprios professores, como a base do saber-ensinar conforme podemos verificar nas seguintes descrições:

Mas é bom quando identificamos o que tem de errado, porque assim podemos tentar mudar. E é nesse contexto de retomada que volto lá para o início, entendendo que construir a relação entre Ensino de Química e Educação em Direitos Humanos é um movimento que se inicia dentro e depois ganha forças e vai para fora. (D384).

Temos que entender primeiro que esse tipo de formação não nos prepara apenas para sermos professoras e professores mais humanos; nos prepara também para sermos humanos que enxergam as diversas possibilidades de existências e não as questionam por não estarem inseridas em modelos prontos que servem para manter uma ordem que deixa homens brancos, ricos, cristãos e europeus/estadunidenses no topo. (D384).

A motivação em escrever este trabalho vem de experiências vivenciadas no âmbito escolar enquanto estudante e, posteriormente, na função de

professora das áreas compreendidas como biológicas. De modo geral, as performances de alguns/mas docentes ao longo da formação básica foram determinantes para despertar o desejo de ensinar e fazer da educação uma profissão. (D359).

O docente, diante de seus saberes, das certezas da prática e da importância crítica da experiência, está enraizado no ensino e se desenvolve em um contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos (TARDIF, 1991, p. 228).

São docentes que se encontram em interação com outras pessoas, a começar pelos estudantes. Suas atividades são exercidas sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida.

A partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares, disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional, suas histórias e narrativas podem trazer a sua identidade, a sua valorização como seres humanos que ensinam e aprendem com seus múltiplos saberes e ressignificar todo um contexto para uma Educação em Direitos Humanos, com a prática da escrita de suas narrativas autobiográficas.

2.5 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E O PODER QUE SE CONSTRÓI

"A vida é como uma história: o que importa não é o tempo que dura, mas o quão boa ela é".
Sêneca

Se todo o nosso percurso histórico humano está ligado à sabedoria de nossos costumes e capacidade de expressar nossos pensamentos, cabe uma atenção especial para aqueles que narram sua própria história. Por isso, priorizamos nesta pesquisa as narrativas autobiográficas das apresentações pessoais dos docentes de Ciências da Educação Básica voltadas para a Educação em Direitos Humanos, pois quando descrevem suas experiências mais significativas, estão refletindo e escrevendo sobre, seus saberes, suas aflições que estão envolvidas nesse processo da Educação que proporcionam aprendizagem, na tentativa de pensar possibilidades de reescrever sua prática docente e contribuir para novas formações aos professores. Conforme diz Abrahão:

As autobiografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória. (2004, p. 203).

A narrativa está ligada à prática, ou seja, ao caminho que os docentes percorrem até chegar às suas conquistas, apresentando a sua experiência de vida até chegar ao contexto profissional, bem como baliza e contribui para a construção de si, formando a sua identidade.

Nessa identidade, é possível observar aspectos e características importantes no trabalho docente e também características típicas do ser humano que ensina, aprende e se dedica a construir o seu conhecimento como pesquisador e formador, pois:

Conhecer o contexto de formação dos professores é penetrar na constituição de suas identidades e subjetividades, pois o professor, ao relatar a sua história de vida, sistematiza acontecimentos significativos no seu processo de formação e subjetivação. (PASSOS, 2010, p. 135).

Destacamos, a seguir um trecho da apresentação pessoal da dissertação 384 que mostra um olhar mais profundo sobre as suas experiências e subjetividades e suas possibilidades de mudança conforme a seguinte descrição:

Acredito que é na relação de quem fui, de quem sou e de quem pretendo me tornar que compreendo a importância dessa escrita. É nessa escrita também que me desconstruo e por vezes resgato antigas versões de mim a cada nova leitura, a cada nova experiência e a cada novo parágrafo que vai aparecendo.

Mas é bom quando identificamos o que tem de errado, porque assim podemos tentar mudar. E é nesse contexto de retomada que volto lá para o início, entendendo que construir a relação entre Ensino de Química e Educação em Direitos Humanos é um movimento que se inicia dentro e depois ganha forças e vai para fora.

Temos que entender primeiro que esse tipo de formação não nos prepara apenas para sermos professoras e professores mais humanos, nos prepara também para sermos humanos que enxergam as diversas possibilidades de existências. (D384).

Cada professor, quando conta sua história, está fazendo algo para entender como se deu seu processo de formação. Com isso, é possível ressignificar e ampliar sua capacidade de reflexão crítica na aceitação das regras e normas, livre para

exercer uma EDH. Podemos perceber e refletir nas narrativas o ser que se constrói como educador e se faz pesquisador como mostra os seguintes trechos:

É por isso que considero que as descobertas iniciais relativas a esse processo de construção se deram desde muito cedo, a partir de questionamentos, construções, (des)construções e (re)construções de discursos e pensamentos que ferem os direitos humanos, e que sempre me inquietaram, e também dos processos de negação de direitos que presenciei e continuo a presenciar em relação a mim e aos meus. (D384).

Ao iniciar minha formação profissional como professora de Química, em um dos seminários apresentados por mim na universidade, tive a oportunidade de vivenciar discussões e leituras a respeito das cotas raciais e desde então comecei a enxergar caminhos diferentes para levar os conteúdos científicos para a sala de aula. (D384).

Com o passar do tempo, vivenciando a realidade da escola, diversas questões vieram à tona e me causaram inquietação. Dentre elas, o modo velado pelo qual as diversidades são tratadas no âmbito escolar. (D359).

Enquanto professora de Ciências Biológicas, percebi que apenas a formação básica acadêmica não era suficiente para discutir gênero e sexualidade de maneira satisfatória. Assim, no ano de 2015 me propus a pesquisar quais representações sociais a respeito de gênero e sexualidade se fazem presentes nos repertórios de docentes da disciplina de Biologia na rede estadual de educação, no município de Aparecida de Goiânia. (D359).

Ao refletir criticamente sobre a prática, o docente começa a articular os conhecimentos anteriores com os saberes adquiridos por meio das observações do seu trabalho, a sua ação pedagógica como professor no espaço escolar e a realizada no decorrer do seu processo de formação, bem como as conexões com seus pares, demonstrando que o conjunto de saberes se constituiu e se constrói em ambientes desafiadores em conexão com outros docentes que por meio dos saberes (disciplinar e curricular) exteriorizam conhecimento específicos relacionadas a sua prática docente e apresentam seus saberes como produtos da tradição cultural e relações sociais incorporados à prática docente. Conforme podemos observar nos trechos a seguir:

Ao iniciar minha formação profissional como professora de Química, em um dos seminários apresentados por mim na universidade, tive a oportunidade de vivenciar discussões e leituras a respeito das cotas raciais e desde então comecei a enxergar caminhos diferentes para levar os conteúdos científicos para a sala de aula.

Não poderia deixar de lado assuntos tão relevantes; era preciso abrir a caixinha na qual a Química estava guardada e integrá-la a temas sociais, culturais e políticos, pois essa é a dinâmica cotidiana, sendo assim, não

podemos tratar as Ciências, sejam elas de quaisquer naturezas, dissociadas desses outros aspectos.

Ainda em minha formação inicial, resolvi cursar a disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que, infelizmente, ainda era optativa no curso de Licenciatura em Química da UFRPE.

Foi aí que percebi que esse questionamento era algo equivocado e que essa visão não deveria permanecer dessa maneira. Discussões sobre cotas e a Lei 10.639/2003 faziam meus olhos brilharem e minha vontade de fazer diferente aumentar.

A problemática que surgiu inicialmente foi a de como associar um problema social aos conteúdos científicos se toda a minha vivência escolar e acadêmica estava pautada em um modelo de ciências fragmentado e descontextualizado?

Encontrei um amigo e orientador que me ajudou a encontrar a Educação em Direitos Humanos e a enxergar nela uma possibilidade de relacionar os questionamentos e indignações que tanto me inquietavam aos conteúdos e conceitos da Química. E começamos a traçar caminhos que nos ajudassem a evidenciar a relação que existe entre sociedade, cultura, política e ciências.

Nesse movimento, o diálogo com outras(os)¹⁵ pesquisadoras(es), principalmente com Bárbara Carine Soares Pinheiro, professora doutora do IQ-UFBA, e Roberto Dalmo Varallo de Oliveira, professor doutor da UFPR, foi de extrema importância. Assim, a partir dessa relação, feita por meio dos conteúdos cordiais, conseguimos estruturar a monografia centrada na produção de sequências didáticas CTS-Arte que tinham como protagonistas aspectos da cultura afro e afro-brasileira, nos mostrando possibilidades para a implementação da Lei 10.639/2003 e um ensino de Química mais humanizado. (D384).

Desse modo, conforme destaca Tardif (2014), os saberes docentes são produzidos na confluência de vários saberes, tornando-se fundamentais na formação do saber profissional. Assim, entendemos que os docentes constroem seus saberes nas relações desafiadoras de reflexão crítica sobre o ensino vivenciado em instituições nas quais esses docentes realizam suas conexões, bem como quando as apresentam em suas narrativas autobiográficas.

Por isso, estudar as narrativas autobiográficas dos professores é algo fundamental para compreender como se dá o processo de formação dos saberes, dos conhecimentos, da identidade e da forma de “enquadrar-se” seguindo regras, bem como a ética, a lógica e a natureza, reproduzindo o que acredita ser relevante agindo ativamente em diferentes contextos.

A forma de se “enquadrar-se” determina o que Foucault define como o poder disciplinar, que produz discursos, corpos disciplinados e também um tipo de sociedade específica, que acontece por meio das relações que são estabelecidas ao

longo da existência, perpassando pelos seres humanos, instituições, espaços e tempo.

A disciplina deixa de estar apenas vinculada aos limites institucionais e se dissemina por toda a sociedade, passando a ser um dispositivo importante. Ela passa também a ser uma rede de relações entre elementos heterogêneos, como: instituições, regulamentos, discursos, leis, enunciados científicos e disposições administrativas (CASTRO, 2014, p. 92).

Outro aspecto da disciplina é o exemplo da instituição escolar. A escola como aparelho disciplinar tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar também nos adultos e exercer sobre eles um controle regular.

Vigiar o mau comportamento de uma criança, sua ausência no equipamento escolar, torna-se um pretexto legítimo para interrogar os vizinhos acerca dessa relação dos filhos com seus pais, estendendo a vigilância para dentro do lar familiar (FOUCAULT, 1997, p. 200).

O indivíduo é uma produção do poder e do saber, que são autorrelacionados. Para Foucault, não existem saberes neutros em relação ao poder entre os saberes, não existe interpretação. O saber, para Foucault, organiza-se sobre uma vontade de poder. Nesse sentido, serão as instituições que produzem os indivíduos como frutos de um saber acerca do objeto, que é a humanidade específica.

Tais indivíduos produzidos como frutos do saber são instaurados graças às relações disciplinares de poder. O poder se abastece pela vigilância contínua e pelo domínio de uns sobre os outros. Porém, o poder não é algo que se tem: é preciso compreendê-lo como não substancialista. O poder não é um atributo, mas um operador que funciona como uma divisória, fraciona cada um de nós, limitando-nos internamente; quando em relação aos demais, é reconhecido como quadriculamento.

Nesse sentido, cada um é dirigido de acordo com as estratégias de controle. O poder sempre produz algo como um corpo obediente e dócil, pois o corpo, para ser útil, precisa ser dócil. Diferente da violência, que não é produtiva, ou seja, o poder está no campo positivo, enquanto a violência está no campo negativo. A violência possui um fim nela mesma; o poder tem como foco normalizar.

Para Foucault, existe uma diferença entre entender o poder em termos de proibição, entendê-lo em termos de leis (concepções do poder como tecnologia positiva) e quando ancorado na ideia de vontade, de potência, como expõe Nietzsche. Para Foucault, o poder é relacional.

Para Deleuze (1997), a noção de poder de Foucault se divide em 3 teses:

- a) o poder não é necessariamente repressivo;
- b) o poder é exercido antes que se possua;
- c) passa tanto pelos dominados quanto pelos dominantes.

Portanto, é relevante considerar que o corpo individual das pessoas é manipulado, fabricado e controlado da seguinte forma:

Por meio dessa técnica de sujeição, um novo objeto vai se compondo e lentamente substituindo o corpo mecânico – o corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoaram os sonhos dos que buscavam a perfeição disciplinar. Esse novo objeto é o corpo natural, portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações especificadas, que tem sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes. O corpo tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. Corpo do exercício mais que da física especulativa; o corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais; corpo do treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por essa mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais. (FOUCAULT, 1997, p. 149).

Assim, percebe-se o corpo dócil por meio do controle constante de suas ações. Desse modo, existe uma tomada de poder sobre o seu modo de ser individualmente e a disciplina trabalha com o corpo que está em um tempo e espaço que o situa, localiza-o e lapida o seu poder nas relações com as diferentes e diversificadas relações que referenciam a trajetória da sua história de vida.

Segundo Bourdieu (1998, p. 189): “o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial da apresentação oficial de si [...] o relato de vida varia, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, segundo a qualidade social do mercado no qual ele é oferecido”.

Sendo assim, é no relato autobiográfico que surge a relação entre o ser humano para si e para o outro, subentendendo-se a valorização do indivíduo, o reconhecimento do sujeito e suas especificidades. Portanto, as descrições das narrativas autobiográficas dos docentes pesquisadores apresentam suas vivências, descrevem seus anseios, crenças, medos, intimidades, individualidades, refletindo nos seus saberes que, quando compartilhados, podem ser ressignificados e recriados de forma significativa em novas formações, pois enquanto sujeitos somos muito mais que nossa cultura, podemos ser o que quisermos ser, porque só existe um de cada um de nós, precisamos aprender uns “sobre” os outros, com possibilidade de

conhecer os mundos que se constroem nessas vivências que são narradas pelos professores de ciências.

2.6 EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS NATURAIS

“Não é a espécie mais forte nem mais inteligente que sobrevive é aquela que melhor se adapta à mudança.”
Charles Darwin

“A ciência, fenômeno marcante da era moderna, constrói e desconstrói a sua própria construção.”
Akiko Santos

A ciência é uma construção coletiva, uma espécie de labirinto de múltiplas reflexões, de pensamentos vivos reverberando em mudanças que ao longo do tempo são ressignificados, pois tudo está conectado a um espaço que surpreende a humanidade. É um produto humano que busca melhorar o saber e as tecnologias de cada época.

Porém, conforme as palavras de Alvarenga (2011), a ciência moderna faz uso de um modelo de pensamento simplificador, originário de uma doutrina em favor do progresso que trouxe benesses a poucos, ou seja, queremos formar cidadãos críticos, mas enquanto o conhecimento científico se restringir a poucos não chegaremos a uma postura democrática cognitiva.

Conforme cita Santos (2008): “A transdisciplinaridade exige também uma postura democrática cognitiva (todos os saberes são igualmente importantes), superando o preconceito introduzido pela hierarquização dos saberes”. Essa postura democrática cognitiva é um fator preponderante para a ciência, que necessariamente atinge ações de transdisciplinares e de interdisciplinaridade⁷ (SANTOS, 2008, p. 76).

Por isso, é relevante entender que foi a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 – Lei nº 4.024/61, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da disciplina Ciências Naturais a todas as séries ginasiais, bem como modificou o que antes era apenas para as duas últimas séries do antigo curso ginasial.

⁷ Allen F. Repko (2016, p. 27), da University of Texas at Arlington, apresenta em seu livro *Interdisciplinarity in Science* as seguintes definições: no sistema disciplinar, as disciplinas caminham em paralelo e nunca se cruzam. Em um sistema interdisciplinar, a diferença é que as disciplinas se cruzam. Já no transdisciplinar, as perguntas surgem a partir da sociedade e os cientistas se unem para respondê-las.

Com a Lei nº 5.692/1971, as Ciências Naturais passaram a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau. Com a promulgação da Lei nº 4.024/61, o sistema educacional era dominado pelo ensino tradicional e os professores transmitiam conhecimentos acumulados pela humanidade por meio de aulas expositivas, buscando garantir a compreensão das informações.

O conhecimento científico era tomado como neutro e não colocava em questão a verdade científica. A qualidade do curso era avaliada pela quantidade de conteúdos trabalhados, tendo como instrumento avaliativo questionários e livro-textos escolhidos pelo professor (BRASIL, 1997, p. 19).

A necessidade de um currículo que respondesse ao avanço do conhecimento científico e às demandas geradas por influência da Escola Nova passaram a fazer das atividades práticas importante elemento para a compreensão ativa de conceitos, além de começarem a ter presença marcante nos projetos de ensino e nos cursos de formação de professores, proclamados como a grande solução para o ensino de Ciências, compreendido então com o “método científico”: uma sequência rígida de etapas preestabelecidas. É nessa perspectiva que se buscava a democratização do conhecimento científico para futuros cientistas e para o cidadão comum (BRASIL, 1997, p. 20). Para tanto, cabe ressaltar o seguinte argumento:

As teorias podem transformar-se em paradigmas que norteiam as ações humanas num dado momento histórico, porém se defasam quando seus instrumentos conceituais não mais explicam os fenômenos que emergem do desenrolar da vida no planeta. Elas serão sempre históricas, dinâmicas e provisórias. (SANTOS, 2008, p. 81).

Nesse sentido, o desenvolvimento e a temporalidade do conhecimento científico perpassam por um processo dialético de construção, desconstrução e reconstrução do saber. A ênfase no “método científico” acompanhou durante muito tempo os objetivos do ensino de Ciências Naturais, levando alguns professores a, inadvertidamente, identificarem metodologia científica com metodologia do ensino de Ciências. As concepções de produção do conhecimento científico e de aprendizagem das Ciências subjacentes a essa tendência eram de cunho empirista/indutivista: a partir da experiência direta com os fenômenos naturais, seria possível descobrir as leis da natureza (BRASIL, 1997, p. 20).

Em meados da década de 1970, instalou-se uma crise energética, sintoma da grave crise econômica mundial decorrente de uma ruptura com o modelo

desenvolvimentista deflagrado após a Segunda Guerra Mundial. O incentivo à industrialização, custeado por empréstimos norte-americanos, ignorou os custos sociais e ambientais desse desenvolvimento.

Os problemas ambientais passaram a ser realidade reconhecida de todos os países, inclusive do Brasil. A partir dos anos 1970, questionou-se tanto a abordagem quanto a organização dos conteúdos. A produção de programas pela justaposição de conteúdos de Biologia, Física, Química e Geociências começou a dar lugar a um ensino que integrasse os diferentes conteúdos, buscando-se um caráter interdisciplinar (BRASIL, 1997, p. 21).

Assim, a preferência por trabalhar no campo da interdisciplinaridade se faz evidente, pois essa escolha traz um motivo ético, sem abrir mão do conhecimento parcial das disciplinas. A interdisciplinaridade chama a atenção para uma dimensão intersubjetiva, inter-relacional e ética do conhecimento.

Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e que ninguém é proprietário exclusivo. (POMBO, 2005, p. 13).

Na década de 1980, pesquisadores do ensino de Ciências Naturais reconheceram que só o experimentar não garante a aquisição do conhecimento científico. Os problemas relativos ao meio ambiente e à saúde começaram a ter presença “obrigatória” em todos os currículos de Ciências Naturais, mesmo que abordados em diferentes níveis de profundidade e pertinência (BRASIL, 1997, p. 20).

Em meio à crise político-econômica, a crença na neutralidade da Ciência e a visão ingênua do desenvolvimento tecnológico ficou abalada. No campo do ensino de Ciências Naturais, as discussões travadas em torno dessas questões iniciaram a configuração de uma tendência do ensino conhecida como “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (CTS). No âmbito da pedagogia geral, as discussões sobre as relações entre educação e sociedade são determinantes para o surgimento das tendências progressistas, que no Brasil se organizaram em correntes importantes, como a Educação Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Tais correntes influenciaram o ensino de Ciências em paralelo à tendência CTS.

O ensino de Ciências Naturais também é espaço de expressão das explicações espontâneas dos estudantes e daquelas oriundas de vários sistemas explicativos. Contrapor e avaliar diferentes explicações favorece o desenvolvimento de postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa, de não aceitação *a priori* de ideias e informações. Nesse sentido, conhecer as Ciências é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e viabilizar sua capacidade plena de participação social no futuro.

Segundo Leff (2015, p. 39), existe uma crise de conhecimento no mundo, ou uma “crise civilizatória”. O autor identifica a necessidade de problematização dos paradigmas dos conhecimento estabelecidos que permita criar uma nova demanda de metodologias capazes de orientar a reconstrução do saber, buscando uma análise integrada da realidade. Além disso, propõe uma reflexão sobre a integração de campos diversos do saber a fim de criar uma racionalidade ambiental ou um saber ambiental que seja capaz de construir outra realidade social.

Assim, seria vã a esperança de um conhecimento objetivo do mundo desprendida de qualquer influência subjetiva, pois “o que nós chamamos de realidade não é nada mais que uma síntese humana aproximativa, construída a partir de observações diversas e de olhares descontínuos” (BRASIL, 1997, p. 25-29).

Sendo atividade humana, a Ciência e a Tecnologia são fortemente associadas às questões sociais e políticas, sendo importantes na busca de conhecimento para o indivíduo que investiga a natureza. Mas, frequentemente, interesses econômicos e políticos conduzem a produção científica ou tecnológica. Não há, portanto, neutralidade nos interesses científicos das nações, das instituições, nem dos grupos de pesquisa que promovem e interferem na produção do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 25-29).

A Educação em Ciências Naturais deve estar em consonância com a Educação em Direitos Humanos e isso pode ser um bom caminho para se chegar à construção de uma cidadania cosmopolita, nas dimensões política, social, civil, econômica, intercultural e interseccional.

O filósofo Immanuel Kant, inspirado nos estoicos, considerava que todos os homens deveriam levar em consideração sua condição de membros da humanidade ao tomarem decisões pessoais e políticas. Isso não significa a defesa da criação de um Estado mundial que viesse a substituir os Estados territoriais existentes, pois tal instituição comporta dois riscos: aniquilar a diversidade cultural que caracteriza a

humanidade e transformar-se em uma tirania, devido à ausência de limites externos. Entretanto, para Kant:

[...] como se avançou tanto no estabelecimento de uma comunidade (mais ou menos estreita) entre os povos da Terra que a violação do direito num lugar da Terra se sente em todos os outros, a idéia de um direito cosmopolita não é nenhuma representação fantástica e extravagante do direito, mas um complemento necessário do código não escrito, tanto do direito político, como do direito das gentes, num direito público da humanidade em geral e, assim, um complemento da paz perpétua, em cuja contínua aproximação é possível encontrar-se só sob esta condição. (KANT, 1995, p. 140).

Dessa forma, a ideia de um direito cosmopolita seria importante não apenas para garantir o respeito à dignidade e à autonomia dos indivíduos, mas também para atingir o objetivo da paz mundial. Para Kant (1995), ao se reconhecerem mutuamente como membros de uma mesma humanidade, os homens estariam menos dispostos a considerar aceitarem as guerras como um mecanismo de política internacional.

Mia Couto (2005), em sua obra “Pensatempos” cita:

A própria ideia de Ciência que nos parece isenta e acima de toda a suspeita é uma ideia tão exclusivista que pode ser entendida como uma ideia gulosa. Gulosa e glutona. Engorda não por comer, mas por fazer dieta. E essa dieta consiste em ignorar outras sabedorias, outros sistemas de conhecimento. (COUTO, 2005, p. 88).

O mesmo autor salienta ainda que somos fruto da pluralidade e essa consciência deve ser passada às próximas gerações.

Uma criança que aprenda que é feita da diversidade entre o humano e o não humano dificilmente será manipulada por movimentos que se inspiram na ideia de pureza racial, religiosa ou étnica. (COUTO, 2023).

Por isso, construir uma educação baseada na Ciência deve levar em conta os indivíduos envolvidos, por isso deve dialogar com a cultura local e também com os Direitos Humanos (feitos através de uma construção coletiva para o interesse comum).

Para que o ensino de Ciências tenha efetividade, é necessário que educadores e órgãos públicos competentes façam reflexões constantes, pois infelizmente, ainda existem práticas que são extremamente desmotivadoras nas áreas das Ciências. Outro problema é não trazer o contexto no qual a criança vive. Sem isso, ela não entende a importância desse estudo, o que acaba comprometendo o

trabalho docente, pois assim o professor apenas transmite o conhecimento, sem diálogos, sem discussões que poderiam trazer novas perspectivas para modificar a condição em que ela se encontra, além de não permitir que a criança reflita sobre o mundo nas suas diferentes realidades.

Essa não é uma questão apenas curricular, pois problemáticas como a desvalorização do docente, carga excessiva de atribuições, escassez de recursos didáticos, desinteresse dos estudantes e questões organizacionais e burocráticas impedem que ocorram práticas transformadoras com atividades mais reflexivas.

Espera-se que tais práticas transformadoras sejam fortalecidas pelas políticas públicas, pelos movimentos sociais, além do respeito social, que sejam coerentes com a realidade do contexto educacional, social, econômico, tecnológico, científico e ambiental. Tudo isso promove uma EDH de forma ética na área de Ciências da Natureza.

Portanto, é necessário pensar sobre a Ciência a partir de um posicionamento que gere discussão e pensamento crítico, não apenas para ensinar fórmulas, processos prontos e acabados. A educação científica e tecnológica, além de possibilitar que as pessoas se apropriem de conhecimentos clássicos, necessita também possibilitar que haja compreensão sobre como esse conteúdo é construído, principalmente para aqueles que estão à margem poderem compreender e utilizar a Ciência para o seu bem, mas também como um objeto de luta e construção de direitos. Essa transformação educacional irá gerar uma relação de cidadania e democracia que só acontecerá se os marginalizados forem vistos e ouvidos.

Na obra “Tecendo Diálogos sobre Direitos Humanos na Educação em Ciências, Oliveira e Queiroz (2016) evidenciam que a Educação em Ciências, associada à Educação em Direitos Humanos, permite a articulação entre conteúdos científicos e valores sociais irrevogáveis, contribuindo para a formação de cidadãos do mundo (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016, p. 64).

Os autores alertam que o conteúdo científico em seu contexto social, econômico, tecnológico e cultural não seriam suficientes para uma educação que se entende para a cidadania. A cidadania por sua vez, implica desenvolvimento de valores sociais universalizáveis. Nesse viés, Oliveira e Queiroz buscam relacionar as áreas de Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos como possibilidade de alcançar a cidadania, e por isso essa relação é um caminho a ser seguido por todas as demais áreas disciplinares, pois a Educação em Direitos

Humanos é transversal à Educação, isto é, a Educação em Direitos Humanos é capaz de fornecer uma base ética para que ao compreender os conteúdos de Ciências em seu contexto social, econômico e cultural, o estudante consiga se posicionar como cidadão (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016, p. 69).

Por isso, considerando que o mundo é para todos, precisamos pensar em garantir condições igualitárias, justas e equilibradas para viver em comunidade e sobreviver aos desafios da vida com dignidade. Além disso, por meio do ensino de Ciências em consonância com a EDH é possível, mesmo nos contextos mais diversos, vislumbrar uma proposta capaz de enxergar o que se esconde e conhecer o que se precisa, bem como se respeitar dentro da sua história, da sua identidade e com autonomia, no intuito de constituir genuínas conexões na existência humana e não humana.

2.7 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIÊNCIAS DA NATUREZA

*“Somos uma família humana
e uma comunidade terrestre
com um destino comum...”*
Carta da Terra - MMA

A Constituição Federal de 1988 considera os Direitos Humanos, a democracia, a paz e o desenvolvimento socioeconômico como essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana. Dessa forma, a Educação se configura como uma ação essencial que possibilita o acesso real a todos os direitos.

Em 1996, o Brasil torna real o compromisso assumido na luta pela consolidação dos Direitos Humanos e lança o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Em 2002, o PNDH foi reformulado; em 2010, foi lançado o PNDH-3, que tem um eixo que trata da EDH – o Eixo 5 – sobre a educação e a cultura em Direitos Humanos, dialogando com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos.

A Secretaria de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça assinaram o PNEDH, que está constituído por cinco eixos, a saber: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos profissionais de Justiça e Segurança; e educação e mídia.

Em 2012, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Essas diretrizes estão em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), além de ter como fundamento os seguintes princípios: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental.

A publicação do caderno “Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais” tem o propósito de divulgar e difundir informações relativas à EDH, segundo o que preconiza o Programa Mundial de Direitos Humanos (2005-2014), e é uma parceria entre a Secretaria de Direitos Humanos, a Organização dos Estados Ibero-americanos e o Ministério da Educação.

Esse documento objetiva orientar a comunidade escolar e todos que são responsáveis pela Educação, atendendo aos objetivos de promover a inclusão e a prática da EDH em todos os níveis de ensino.

Atualmente, em uma perspectiva mais inclusiva, o Referencial Curricular alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao componente disciplinar de Ciências, está de certa forma em busca de uma educação inclusiva, igualitária e para todos.

Para isso, são necessários métodos diversificados e ações pedagógicas ativas que possam garantir uma educação de qualidade, considerar as desigualdades e, com isso, favorecer condições necessárias para cada processo de ensino-aprendizagem.

Isso tudo permite desenvolver as melhores habilidades e competências, com foco nas condições de cada um e na autonomia, aumentando a capacidade de aprendizado sem modificar a identidade individual. Com tudo isso, o estudante poderá exercer o seu papel de cidadão com dignidade.

3 METODOLOGIA E RESULTADOS

Toda pesquisa científica exige um caminho para seguir a fim de concretizar a investigação; cabe ao investigador escolher seus métodos e técnicas para auxiliar na seleção de critério e categorias que serão sintetizadas e analisadas até se chegar à resposta da problemática da pesquisa.

Esta é uma pesquisa com análise documental, na qual foram realizados “diálogos reflexivos” sobre as narrativas dos saberes docentes na área de Ciências da Natureza que estavam em consonância com a EDH. Nosso interesse nesta pesquisa é mapear os saberes docentes de professores(as) da Educação Básica a partir de narrativas autobiográficas na área de Ciências Naturais, na interface com a Educação em Direitos Humanos, publicadas em teses e dissertações brasileiras no período de 2015 a 2021, por ser uma temática transdisciplinar.

Segundo Cellard (2008, p. 298): “uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de fornecer informações interessantes”.

Já Helder (2006, p. 1-2) salienta que “A técnica documental se vale de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. É uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”.

Seguindo as etapas da pesquisa documental, este trabalho foi feito em três etapas: a primeira foi buscar os documentos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes publicados no período de 2015 a 2021, disponíveis no conjunto de Dados Abertos Capes; a segunda foi identificar os textos considerando os trabalhos relativos à Educação Básica na área do ensino de Ciências e interface com a Educação em Direitos Humanos; a terceira é a confecção do texto, com o relato sobre a análise das narrativas nas apresentações pessoais dos pesquisadores.

A primeira etapa ocorreu com o acesso à plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações e nos Dados Abertos da Capes, sendo realizada a busca com o descritor “Educação em Direitos Humanos” de pesquisas publicadas de 2015 a 2021, com objetivo de identificar trabalhos científicos que estavam de acordo com a temática desta pesquisa.

Optou-se pelo ano de 2015 como data inicial de busca devido à Resolução de 2015 (Res. 02/15-CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação

Pedagógica para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura e para a Formação Continuada. Portanto, considerou-se que a partir de 2015 poderia ter ocorrido mais produções acadêmicas voltadas à EDH.

Nesta pesquisa houve a limitação referente à etapa de ensino, considerando apenas os trabalhos relativos à Educação Básica na área de Ciências da Natureza em consonância com EDH, pois o objetivo foi mapear nas teses e dissertações brasileiras, mas especificamente nas apresentações pessoais dos pesquisadores, os potenciais saberes dos docentes.

Para refinar os resultados, após realizarmos o levantamento das teses e dissertações utilizando as palavras-chave “ensino de ciências e direitos humanos”, foi selecionado, no item Grande área do Conhecimento, as áreas de Ciências Humanas; Direitos Humanos; Educação e Ensino. Também, delimitamos o período: publicações de 2015 a 2021, observando os resultados criteriosamente pelo título e selecionando aqueles trabalhos que sugeriram relevância à pesquisa.

Nessa etapa foram identificadas 597 (quinhentos e noventa e sete) teses e dissertações que continham todos os critérios pré-determinados.

A partir dessa busca, fizemos o refinamento utilizando apenas os documentos referentes à Educação Básica. Assim, o resultado foi reduzido para 2 (duas) teses e 18 (dezoito) dissertações, então, foi iniciada a terceira etapa de identificação dos 20 documentos selecionados. Nessa etapa foi necessário verificar as informações e o currículo lattes de cada um dos pesquisadores, para alinhar as informações das narrativas e facilitar a síntese e análise dos potenciais saberes, seus percursos e engajamentos fortalecidos na Educação em Direitos Humanos para, assim, dar mais credibilidade à análise dos dados.

Conforme afirma Gauthier (1984, p. 296), a análise documental é um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.

Dessa forma, após selecionar as teses e dissertações, foram analisados os resumos dos trabalhos e as apresentações pessoais na íntegra, considerando apenas os documentos que apresentassem em suas narrativas a temática da pesquisa. Assim, identificamos 20 documentos que se articulavam com a área de Ciências

Naturais, Educação em Direitos Humanos e Educação Básica publicados no período de 2015 a 2021.

A partir disso, a investigação ocorreu por meio de uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, sendo utilizado estudos teóricos, análises e pesquisa documental para o trabalho com as narrativas autobiográficas. Temos que reconhecer que a narrativa faz parte da história da humanidade e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos, educativos” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150).

Desta forma, as narrativas pesquisadas mostram um aspecto importante, que vai além das suas memórias e dos potenciais saberes, que os autores descrevem de suas experiências com um caráter mais humano, sem cunho moral, ou um modelo a ser seguido, ou se estão certos ou errados.

Assim entendendo, ao utilizarmos as narrativas como recurso de formação, o professor em formação, ao contar um fato que faz parte do seu percurso, faz mais do que contar um simples fato, ele acaba por modificar o seu modo de pensar e de agir, tendo uma percepção mais crítica e reflexiva a respeito da profissão (REIS, 2008, p. 48).

Conforme Abrahão (2004, p. 203), o texto autobiográfico se constitui em uma “forma de história autorreferente, plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais”. Assim, as autobiografias:

são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória. (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

As narrativas pesquisadas apresentam a experiência profissional e pessoal dos pesquisadores de maneira reflexiva acerca do seu espaço como docente e pessoa que se coloca em diferentes realidades com possibilidades de produzir novas reflexões sobre sua própria experiência docente, construindo, desconstruindo e reconstruindo suas conexões se desprendendo de preconceitos e ampliando seus saberes.

Dessa forma, o objetivo é mapear os potenciais saberes docentes descritos em narrativas autobiográficas de pesquisadores em suas teses e dissertações, com a intenção de contribuir com as atuais discussões e pesquisas sobre a formação

profissional do docente que se interessa pelo Ensino de Ciências em consonância com uma Educação em Direitos Humanos na Educação Básica nos anos de 2015 a 2021.

Considerou-se esse marco temporal por ser um período de mudança na formação dos professores frente à publicação da Resolução nº 2/2015-CNE, de 1º de julho de 2015⁸, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e formação continuada para profissionais do magistério da educação do campo e da educação escolar quilombola. Essas diretrizes consideram a diversidade étnico-cultural de cada comunidade nos termos da Resolução (BRASIL, 2015, p. 3).

Tal resolução também explicita princípios formativos que visam à articulação teoria e prática para uma sólida base teórico-pedagógica interdisciplinar voltada para a reflexão da especificidade da formação docente continuada e da articulação entre as instituições formadoras e as instituições de educação básica, entre outros. (BRASIL, 2015, p. 3). Em sua base, essa resolução apresenta possibilidades de valorização e respeito à diversidade, e o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores.

Esses pontos se tornam expressamente importantes para esta pesquisa, que está voltada ao processo formativo dos formadores dos docentes, por isso, exige-se que sejam amplamente pesquisados e explorados em diferentes contextos.

Assim, as narrativas pesquisadas mostram um aspecto importante, que vai além das suas memórias e das possibilidades de saberes.

Isso posto entendendo, ao utilizarmos as narrativas autobiográficas como recurso de formação, o professor em formação, ao contar um fato que faz parte do seu percurso, faz mais do que contar um simples fato, ele acaba por modificar o seu modo de pensar e de agir, tendo uma percepção mais crítica e reflexiva a respeito da profissão (REIS, 2008).

⁸ Resolução CNE/CP nº 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12. Alterada pelas Resoluções CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017; nº 3, de 3 de outubro de 2018; e nº 1, de 2 de julho de 2019. Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Podemos referir, apoiadas em Bragança (2011, p. 158), que: “ao mesmo tempo em que nos reencontramos a nós mesmos (conhecendo a nós mesmos) abrimo-nos ao outro, ao universo”.

As narrativas pesquisadas apresentam a experiência profissional e pessoal dos pesquisadores de maneira reflexiva acerca do seu espaço como docente e pessoa que se coloca em diferentes realidades com possibilidades de produzir novas reflexões sobre sua própria experiência docente, construindo, desconstruindo e reconstruindo suas conexões se desprendendo de preconceitos e ampliando seus saberes.

Dessa forma, o objetivo é mapear os potenciais saberes docentes descritos em narrativas de pesquisadores em suas teses e dissertações, com a intenção de contribuir com as atuais discussões e pesquisas sobre a formação profissional do docente que se interessa pelo Ensino de Ciências em consonância com uma Educação em Direitos Humanos na Educação Básica.

A pesquisa foi fundamentada nos estudos de autores Michel Foucault em torno das noções da “escrita de si”, buscando estabelecer interlocuções e conexões nas narrativas dos docentes, e nas reflexões e pesquisas das categorias de saberes docentes e formação profissional de Maurice Tardif.

Além disso, foram observados o espaço e o ambiente de formação que caracteriza esse docente de Ciências atuante na Educação Básica em consonância com a Educação em Direitos Humanos e que reverberam dos documentos legais das resoluções de 2012 e 2015, interligadas com as concepções trazidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sendo assim, é fundamental que nas formações continuadas de professores possam ser discutidas questões relacionadas à formação cidadã, para mexer na estrutura que apresenta historicamente uma desigualdade racial, de gênero, social, cultural, econômica, entre outras formas de discriminação que dificultam a vida humana, conforme podemos verificar em pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo pesquisa publicada em 29/08/2017 pela Agência Brasil do Rio de Janeiro, pessoas pretas e pardas (chamadas negras pelo IBGE), quando somadas, são maioria entre os brasileiros, representando 55% da população. O documento analisou os números de 2011 a 2015 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em

relação aos rendimentos desse grupo, sua escolaridade e classe social estão em desvantagem quando comparadas às pessoas brancas, que ocupam o topo dos indicadores (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

As mulheres negras, em geral, estão sempre nos mais baixos rendimentos salariais. O rendimento delas era o menor da pesquisa, R\$ 800,00 mensais, enquanto as mulheres brancas obtinham, por mês, R\$ 1.496,00. Já os homens brancos alcançaram quase o dobro do rendimento médio das pretas e pardas: R\$ 1.559,00. Na educação, as desigualdades permanecem.

No relatório elaborado pelo Grupo de Estudos Disciplinar da Ação Afirmativa (Gema), do Instituto de Ensino e Segurança do Pará (Iesp), afirma-se que, entre as raças, não há mobilidade social. Ou seja, é muito difícil para uma pessoa negra ascender socialmente e melhorar de vida e/ou se manter em condições de igualdade (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

As teses e dissertações selecionadas para a pesquisa mostram a importância das mudanças de paradigma que desafiam os professores a lutar pela sua identidade e pela desconstrução de pensamentos arraigados de preconceito e desigualdades. Ao narrar a sua história, o professor proporciona uma maneira de valorizar o magistério e mostrar toda a luta profissional para se tornar um professor frente das desigualdades e dos desafios que marcam a sua vida, o que possibilita uma consciência para fazer diferente e seguir o caminho contrário dos discursos elitistas que privilegiam uma pequena parcela de pessoas.

Essa reflexão contribui para uma sociedade mais justa e democrática, que valoriza a história social como propriedade humana e estimula os diversos meios, como: o social, político, civil, econômico, cultural para a construção de sujeitos de direito ativo, que pertencem a um contexto social como agente transformador, livres para estar no lugar que quiser e não permanecer na condição e posição social de desigualdades e limitadoras, mas sim, um sujeito que supera os limites com perspectivas de melhorias presente e futura.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este subcapítulo tem como propósito apresentar o percurso metodológico da análise documental, a qual foi realizada em teses e dissertações brasileiras. Assim,

explicaremos o embasamento teórico da análise documental, as fases da presente pesquisa e suas descrições.

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, exploratória, com o objetivo de mapear, analisar e interpretar os potenciais saberes docentes nas suas apresentações pessoais em consonância com a Educação em Direitos Humanos na área de Ciências Naturais na Educação Básica, descrevendo o contexto desses saberes presentes nas narrativas das apresentações pessoais em teses e dissertações.

3.1.1 Embasamento Teórico da Pesquisa

A análise documental “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Com relação à proposta metodológica, pode ser utilizada tanto para o método qualitativo quanto para o quantitativo com a finalidade de buscar informações concretas nos diversos documentos selecionados como *corpus* da pesquisa.

Destaca-se, portanto, a pesquisa qualitativa como percurso metodológico, por ser entendida como instrumento de compreensão detalhada, em profundidade, dos fatos que estão sendo investigados.

A pesquisa qualitativa, no entendimento de Minayo (2009, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Na pesquisa qualitativa pode-se utilizar uma diversidade de procedimentos e de constituição e análise de dados, dentre eles a análise documental.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a riqueza de informações que pode ser extraída e resgatada dos documentos justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Para Cellard (2008), a análise documental favorece o processo de maturação ou de evolução do grupo a ser estudado. Iniciadas as discussões sobre o conceito de análise documental, cabe também definir o que é documento.

Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito: “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” (HOUAISS, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

De acordo com os estudos realizados por Cellard (2008), a pesquisa documental faz uso do documento, conceito comum nas diversas áreas do conhecimento.

Para Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para André Cellard (2012, p. 296), a análise documental é fonte valiosa a todo pesquisador social, por possibilitar certos tipos de reconstrução do objeto de estudo, pois o documento consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel.

A análise documental pode ser construída a partir de diferentes fontes e abundantes tipos de documentos, conforme a amplitude de sua definição: texto escrito, livros, leis, fotos, vídeos, jornais etc. e também em materiais já com tratamento analítico.

Tradicionalmente, os historiadores chamam de “fontes” os depoimentos de contemporâneos do acontecimento que eles desejam reconstruir. Distinguem-se, geralmente, as fontes “primárias”, produzidas por testemunhas diretas do fato, das fontes “secundárias”, que provêm de pessoas que não participaram dele, mas que o reproduziram posteriormente. (CELLARD, 2012, p. 297).

Cellard (2012, p. 297-8) divide os documentos em arquivados e não arquivados, cuja localização e pertencimento podem ser públicos: do governo e de escola (federal, estadual e municipal), do Estado civil, assim como de cartórios e/ou privados que não pertencem ao domínio público. Trata-se de documentos de sindicatos, organizações políticas, instituições, empresas, igrejas, comunidades religiosas etc.

Após reunir as fontes documentais, inicia-se o momento de sistematizar e tratar os documentos com intenções de decodificação, análise e interpretação preestabelecidas. Cabe uma análise preliminar para a interpretação do texto e extração de uma ideia prévia, clara, de quem expressou o escrito, dos interesses e das razões que levaram a pessoa a escrever.

Segundo o autor, esse procedimento de conhecimento do emissor da mensagem documentada é importante para aferir a autenticidade e confiabilidade do texto, pois não é suficiente informar-se sobre a origem social, a ideologia ou os interesses particulares do autor de um documento, assegurando a qualidade da informação transmitida e a natureza do texto (CELLARD, 2012, p. 301-2).

Com o trabalho de análise preliminar realizado, cabe reunir todos os elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave e, assim, o pesquisador poderá realizar uma interpretação coerente, seguindo sua temática ou problema inicial.

Para Foucault, o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois procede a sua reconstrução com vistas a responder ao seu questionamento, ou seja, ele deve se empenhar em descobrir as ligações entre os fatos articulados, entre os elementos de informação que parecem, imediatamente, estranhos uns aos outros.

3.2 FASES DA PESQUISA

Primeiro foi realizado o levantamento dos documentos por meio do descritor “Educação em Direitos Humanos” e depois ocorreu a identificação das teses e dissertações nos anos de 2015 a 2021. Após o refinamento dos resultados, foi selecionado no item Grande Área de Conhecimento as áreas de Ciências Humanas; na Área do Conhecimento, Educação e Ensino. Com o resultado, foram observados criteriosamente os títulos das teses e dissertações, selecionando-se aquelas que sugeriram relevância à pesquisa. Após a seleção das teses e dissertações relevantes iniciamos a leitura dos resumos e apresentações pessoais dos documentos seguindo alguns critérios de classificação e categorias para a análise.

QUADRO 1 – Critérios e levantamento inicial de teses e dissertações no Catálogo da Capes

Resultados exibidos	Descritores com aspas, sem acentuação e ç	Refinamento	Critérios
597	“educacao em direitos humanos”	Para o resultado 597	<ul style="list-style-type: none"> ● Mestrado - Doutorado ● Publicações de 2015 a 2021 ● Grande área do conhecimento: Ciências Humanas ● Área do conhecimento: Educação/Ensino ● Área de concentração: Educação ● Nome do programa: Educação
20			<ul style="list-style-type: none"> ● Ciências e educação em Direitos Humanos

Fonte: A autora (2022).

Com o objetivo de mapear os potenciais saberes docentes presentes nas narrativas pesquisadas e as temáticas que se articulavam à área de Ciências Naturais e Direitos Humanos, foram lidos os resumos dos trabalhos e as apresentações pessoais na íntegra dos 20 documentos selecionados de acordo com os critérios estabelecidos, a fim de identificar o contexto da ação, abordagem da pesquisa e os instrumentos mais utilizados para a constituição de dados.

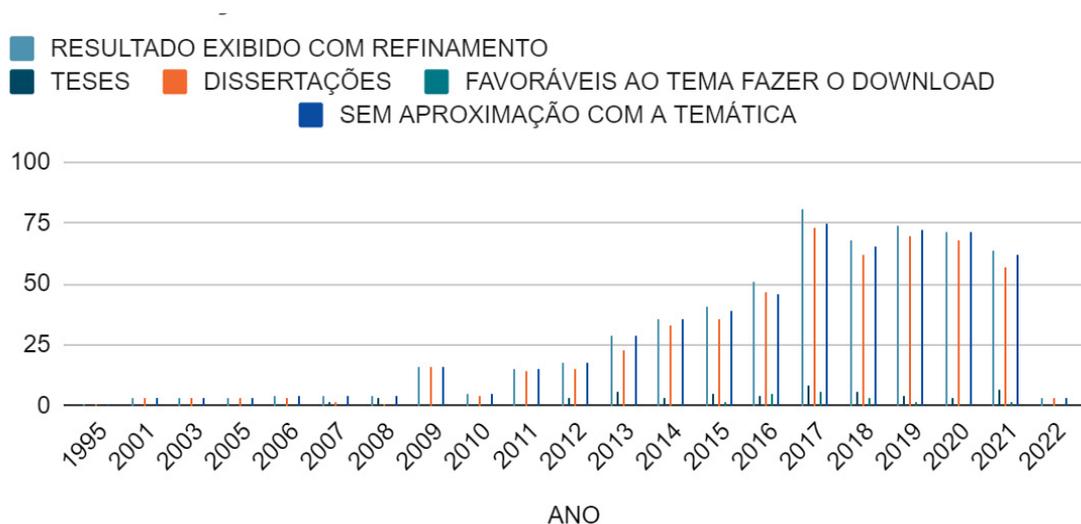
TABELA 1 – Quantitativo inicial de teses e dissertações encontradas no Catálogo da Capes

Ano	Resultados após o refinamento	Teses	Dissertações	Produções com interface ao tema de interesse	Produções em aproximação temática
2015	62	5	57	2	60
2016	73	4	69	5	68
2017	103	9	94	6	97
2018	88	10	78	3	85
2019	96	12	84	2	94
2020	92	13	79	0	92
2021	83	14	69	2	81
Total	597	67	530	20	577

Fonte: A autora (2022).

A Tabela 1 apresenta o número de teses e dissertações encontradas de acordo com o refinamento e separadas por ano: de 2015 a 2021. Nessa tabela é possível verificar que a maior quantidade de documentos está presente a partir de 2017.

GRÁFICO 3 – Quantitativo de teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2021



Fonte: A autora (2022).

De acordo com o Gráfico 3, mesmo selecionando o período de 2015 a 2021 apareceram documentos desde 1995 até 2022, o que serviu de parâmetro para observar que o período de maior volume de documentos sobre a temática desta dissertação é a partir de 2013, em um crescente significativo a partir dos anos seguintes, com destaque para os anos de 2017 e 2019.

O ano de 2017 foi o ano em que os objetivos daqueles que manipularam o impeachment de Dilma Rousseff se tornaram mais reais. Se não em absoluto, parcialmente. A gestão de Michel Temer, ancorada na compra de parlamentares, Lava Jato, delações premiadas, malas com milhões de reais, gravações ilegais e tantas outras práticas nada republicanas, avançou sobre os direitos do povo brasileiro.

Mas houve resistência: de mulheres, sem terras, sem teto, sindicalistas ocuparam as ruas e promoveram ocupações. O ano de 2017 ficou marcado por massacres contra trabalhadores no Pará, Rondônia e contra povos indígenas, revelando a violência brutal contra o direito à terra.

A posse de Michel Temer transmitiu ainda mais segurança e perspectiva de impunidade aos ruralistas, que utilizam aparatos do Estado para violar direitos dos povos indígenas. Na audiência pública que discutiu a construção do I Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo (PEEDHSP), dezenas de policiais militares armados e fardados ocuparam o auditório impondo alterações no texto, como a substituição dos termos “direitos humanos” por “direitos civis” e “Golpe Militar de 1964” por “Revolução de 1964”, além da indicação de apoio ao Projeto “Escola Sem Partido”.

Considerando que a educação infantil é o primeiro passo na construção da cidadania, o cenário é desolador. Segundo artigo apresentado no Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos de Rubens Naves (2017, p. 263), a contradição entre o direito constitucional da criança e a prática tem levado famílias nas grandes cidades a recorrerem à Defensoria Pública para garantir vagas em creches, crescendo a judicialização para a garantia de vaga. Somente em São Paulo, o déficit, em maio de 2017, era de 87.906 vagas.

Com isso, foi organizado o Quadro 3, demonstrando que 20 (vinte) pesquisas apresentavam os critérios necessários para desenvolvimento do tema desta dissertação.

Após o refinamento, foram identificados 20 (vinte) documentos, sendo 18 (dezoito) dissertações e 02 (duas) teses com possibilidades de análise e fundamentação, conforme apresentado a seguir.

QUADRO 2 - Teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2021 selecionadas para a pesquisa

Ano	Favoráveis à pesquisa	Identificação das teses e dissertações selecionadas
2015	2	D66; D24
2016	5	T10; D18; D61; D154; D378
2017	6	D26; D34; D76; D196; T29; D508
2018	3	D107; D359; D360
2019	2	D105; D343
2020	0	
2021	2	D199; D384
Total	20	-

Fonte: A autora (2022).

QUADRO 3 – Detalhamento sobre as teses e dissertações selecionadas para a pesquisa

Autor	Título	Área	Documento	Instituição e ano de publicação	Link para o conteúdo e identificação da pesquisa
1) Patricia Araujo Rocha	Educação em direitos humanos: memórias de uma experiência educacional vivenciada na escola Dr. Antonio Pereira de Almeida Santa Rita - PB (2005-2010)	Direitos Humanos, cidadania e políticas públicas	Dissertação de mestrado	Universidade Federal da Paraíba João Pessoa / 2015	Detalhes D66
2) Flavia Gilene Ribeiro Nunes	Implicações do Racismo Institucional da educação básica em Cuiabá	Educação	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Mato Grosso / 2015	Detalhes D24
3) Edmacy Quirina de Souza	Crianças negras em escolas de "Alma Branca": um estudo sobre a diferença	Educação Infantil	Tese de doutorado	Universidade Federal de São Carlos / 2016	Detalhes T10

Autor	Título	Área	Documento	Instituição e ano de publicação	Link para o conteúdo e identificação da pesquisa
	étnico-racial na educação infantil				
4) Luisa de Lemos Alves	Discursos sobre gêneros e sexualidades inscritos em corpos de livros didáticos de Ciências (1970 - 1999)	Educação	Dissertação de mestrado	Universidade Federal do Rio de Janeiro / 2016	Detalhes D18
5) Mayara Divina Teles Niceias	Cancioneiro folclórico infantil e estigma: uma análise a partir da educação em direitos humanos	Direitos Humanos	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Goiás / 2016	Detalhes D61
6) Maria Perpétua Teles Monteiro	Da educação em Direitos Humanos no currículo: tessituras da prática pedagógica em uma escola pública de ensino médio de Garanhuns - Pernambuco Nazaré da Mata	Educação	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Pernambuco - Nazaré da Mata / 2016	Detalhes D154
7) Laisa Quadros da Costa	Educação em direitos humanos: um desafio global em uma perspectiva local	Educação	Dissertação mestrado	Universidade Federal de Santa Maria / 2016	Detalhes D378
8) Mayara Cristina de Oliveira Pires	Corpos, gêneros e sexualidades nos objetos educacionais digitais de livros didáticos de biologia	Educação	Dissertação mestrado	Universidade Federal de Uberlândia / 2017	Detalhes D26
9) Jovania Gonçalves Teixeira	Imagens e sexualidade: Lendo Blogs e páginas de Facebook de professores/as de ciências e biologia	Educação	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Uberlândia /	Detalhes D34

Autor	Título	Área	Documento	Instituição e ano de publicação	Link para o conteúdo e identificação da pesquisa
10) Max Fernando Silva de Lima	Educação Em/para os direitos humanos e senso comum nos processos educativos: um estudo de caso no Liceu Paraibano, João Pessoa	Direitos humanos, cidadania e políticas públicas	Dissertação de mestrado	Universidade Federal da Paraíba / 2017	Detalhes D76
11) Stella Arantes Aragão	Educação em Direitos Humanos: Estratégias transversais para o Ensino médio	Ensino de Ciências da saúde e do meio ambiente	Dissertação de mestrado	Centro Universitário de Volta Redonda / 2017	Detalhes D196
12) Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira	A formação de professores de ciências em uma perspectiva de educação em direitos humanos.	Ciência Tecnologia e Educação	Tese de doutorado	Centro Federal de Educação Técnica Celso Suckow da Fonseca - Rio de Janeiro - Maracanã / 2017	Detalhes T29
13) Rosângela Costa Soares	Saramandaia: um estudo de caso sobre a participação dos movimentos sociais urbanos na luta pelo direito humano à educação básica	Educação	Dissertação mestrado	Universidade do Estado da Bahia - Salvador - 2017	Detalhes D508
14) Talita Santana Maciel	Educação em direitos humanos: concepções de professores(as) de Educação Infantil	Educação Infantil	Dissertação de mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília / 2018	Detalhes D107
15) Jéssica Cristinny Oliveira de Sousa	Gênero e Sexualidade sob a perspectiva de docentes de biologia da rede Estadual do Município de Aparecida de Goiânia	Direitos Humanos	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Goiás / 2018	Detalhes D359

Autor	Título	Área	Documento	Instituição e ano de publicação	Link para o conteúdo e identificação da pesquisa
16) Patrícia Sirotheau de Almeida Eichler	Educação em direitos Humanos - concepções em disputa: uma análise a partir do programa Rio-escola sem preconceito.	Educação	Dissertação de mestrado	Universidade Estácio de Sá - Rio de Janeiro / 2018	Detalhes D360
17) Maria Marta da Silva Lopes	Interdisciplinaridade de dos direitos humanos: um olhar sobre a prática docente na educação básica da rede municipal de Goiânia	Direitos humanos pedagogia	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Goiás / 2019	Detalhes D105
18) Priscila Miranda Silva de Souza	O lugar dos direitos humanos no Currículo de Ciências da Educação Básica	Educação em ciências	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Itajubá / 2019	Detalhes D343
19) Caroline Polido	Significações de crianças e professores da educação infantil sobre direitos humanos: relatos de uma pesquisa-ação	Educação infantil direitos humanos	Dissertação de mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro / 2021	Detalhes D199
20) Claudia Thamires da Silva	Decolonialidade e conteúdos cordiais no ensino de química: buscando possibilidades para o estabelecimento da relação entre o ensino de ciências e a educação em direitos humanos	Ensino de ciências e direitos humanos	Dissertação mestrado	Universidade Federal rural de Pernambuco - Recife / 2021	Detalhes D384

Fonte: A autora (2022).

Como se observa, todos os documentos selecionados estão relacionados com os critérios expostos no Quadro 1, lembrando também que foi consultado o currículo lattes de cada pesquisador.

3.2.1 Etapas Importantes da Análise Documental

O presente trabalho foi realizado em quatro etapas para melhor entendimento dos documentos analisados.

Na primeira etapa ocorreu o contato com os documentos da coleta de dados. Nessa fase ocorreu a codificação, classificação e categorização dos documentos por meio da identificação das unidades de registro, que foi feita por unidade de significação, como por exemplo: palavra (palavra-chave, substantivo, verbo etc.), tema (1 assunto) etc. Nesse momento da análise reflexiva e crítica, a inferência se orienta pelo emissor (o produtor da mensagem) e pela mensagem. Ao se descobrir um tema nos dados, é preciso comparar enunciados e ações entre si para ver se existe um conceito que os unifique. As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa o enunciado, o que querem dizer em profundidade.

Na segunda etapa do trabalho ocorreu a escolha dos documentos: demarcação do que será analisado. A seleção de regras de contagem foi feita pela presença ou ausência de elementos e frequência com que cada elemento apareceu na unidade de registro, ou seja, sua relevância e intensidade relacionadas aos tempos verbais, advérbios, adjetivos e à ordem que apareceram nas unidades de registro. Foram determinados os indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise, como: palavras, conceitos, temas. Os critérios para a escolha das categorias foram: semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos, pronomes), léxico (juntar pelo sentido das palavras, sinônimos, antônimos), expressivo (agrupar as perturbações da linguagem, da escrita). Além disso, os indicadores devem possuir as qualidades de exclusão mútua (o elemento só pode existir em uma categoria); homogeneidade (haver só uma dimensão na análise); pertinência (referir-se às intenções do investigador, objetivos da pesquisa, questões norteadoras); objetividade e fidelidade (os índices e indicadores devem estar claros para evitar distorções devido à subjetividade dos analistas).

Nessa etapa, as limitações foram: a categorização do método, esquematização, e possibilidade de obscurecer a visão sobre os conteúdos. Assim, é importante que o pesquisador mantenha a neutralidade e procure interferir minimamente.

Na terceira etapa ocorreu a formulação das hipóteses e dos objetivos da pesquisa a partir da definição de categorias, as quais reúnem um grupo de unidades de registro que têm características comuns. Nessa etapa, o objetivo foi compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. A análise crítica do discurso procura compreender quais estruturas, estratégias e outras propriedades de textos, da fala, da interação verbal ou de eventos comunicativos exercem um papel nos modos de produção e reprodução de estrutura de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

No quadro a seguir estão descritas as ações da pesquisadora em cada uma das etapas da análise documental.

QUADRO 4 – Ações da pesquisadora em cada etapa da análise documental

Fases da análise documental	Ações da pesquisadora
1) Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura flutuante das teses e dissertações. ● Pesquisa no Catálogo da Capes de Teses e dissertações para escolha dos critérios de seleção e lastro temporal. ● Formulação dos objetivos. ● Seleção das palavras-chaves e termos que serão estudados - saberes, Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), poder, cidadania, Ciências Naturais, sujeito, espaço.
2) Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> ● Exploração aprofundada para elaboração da codificação, classificação e categorização das teses e dissertações. ● Identificação dos títulos; leitura dos resumo e das apresentações das teses e dissertações; consulta ao currículo lattes dos pesquisadores. ● Seleção das teses e dissertações que apresentaram os conceitos de interesse à pesquisa – Ciência, Educação Básica, Educação em Direitos Humanos. ● Definição das categorias. Tema: Educação em Direitos Humanos, Educação Básica, Ciências. Saberes que aparecem nas apresentações pessoais das teses e dissertações – Trajetória profissional e educacional dos pesquisadores.

Fases da análise documental	Ações da pesquisadora
3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação - Momento da análise reflexiva e crítica	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise realizada a partir dos dados constituídos mediante as técnicas de coleta de dados. ● Análise reflexiva das apresentações pessoais contidas nas teses e dissertações de acordo com a fundamentação teórica, interpretando, contextualizando e comparando dados e conceitos trabalhados cientificamente.

Fonte: A autora (2022).

Depois do levantamento referente à quantidade de produções por ano, foi realizada análise para identificar as temáticas que trazem em suas apresentações pessoais os possíveis saberes que estão demarcados nas suas narrativas.

Ao analisar os trabalhos, foi observado que 13 deles apresentam em seus títulos a palavra “Educação em Direitos Humanos” e 7 contêm as palavras “Educação em Direitos Humanos, Ciências, Biologia”, estando relacionados aos saberes docentes que atendem ao foco desta pesquisa.

Em alguns trabalhos foram identificadas temáticas interdisciplinares e transversais com interface com os Direitos Humanos e relacionados a temas étnico-raciais, de gênero e sexualidade, arte e musicoterapia conforme a Tabela 1 - número de trabalhos e temáticas.

Durante a leitura das apresentações ocorreu a consulta ao currículo lattes dos pesquisadores para identificar os saberes de formação e experiências, conforme a classificação realizada por Maurice Tardif. Todos os pesquisadores apresentam formação na área da Educação, variando a área de atuação, como: Ciências, Biologia, Português, Arte e Musicoterapia. Além disso, os pesquisadores atuavam nos diferentes níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Somente um pesquisador apresentou formação na área de Direito, com atuação no Ensino Superior. Os trabalhos avaliados estão mostrados no Quadro 4. Já o quadro a seguir explicita a formação acadêmica e atuação profissional dos autores das teses e dissertações selecionadas para esta investigação.

QUADRO 5 - Escolarização e atuação profissional dos autores de teses e dissertações selecionadas para esta pesquisa

Identificação	Formação acadêmica	Atuação profissional
1) D66	Graduação em Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade Federal da Bahia; Especialização em Educação em Direitos Humanos	Iniciou a docência como educadora – experiência no cargo de gestora de Instituição pública.
2) D24	Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2010); Especialização em Relações Raciais e Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2013); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2015)	Iniciou a docência como professora alfabetizadora das séries iniciais nas escolas da rede estadual, professora no Curso de Pedagogia na UNEMAT/EAD (2016/2018); professora no Curso de Letras/Espanhol e Letras/Inglês UFMT/NEAD (2017); orientadora no curso de Pedagogia - Núcleo Pedagógico de São José dos Quatro Marcos/Graduação Fora de Sede e Parceladas (2018); pesquisadora em Relações Raciais e Racismo Institucional na Educação Básica.
3) T10	Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1988); Magistério (1992); Especialização em Educação Infantil (2000); Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2009); Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2016).	Iniciou a docência na Educação Infantil – Instituição pública ainda na adolescência sem a formação de magistério. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Criança, Infância, Educação Infantil, Estágio e Relações étnico-raciais.
4) D18	Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016); Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015).	Atualmente é professora de Ciências na Escola Alemã Corcovado, professora de Biologia e coordenadora de área no Projeto de Ensino Cultural e Educação Popular (PECEP)
5) D61	Graduação em Musicoterapia pela Universidade Federal de Goiás (2011); Mestrado em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás.	Musicoterapeuta Voluntária do Programa de Atendimento Humanizado a Pessoas com Necessidades Especiais-Odontopediatria-UFG. Atua nas áreas: inclusão social e direitos humanos da criança e do adolescente.
6) D154	Graduação em Letras pela Universidade de Pernambuco; estudante do curso de Direito da Autarquia de Ensino Superior de Garanhuns (ingresso 2018); Mestrado em Educação pela Universidade de Pernambuco (2016); Especialização em Programação do Ensino de Língua Portuguesa, Psicopedagogia e Gestão escolar.	Professora da rede pública estadual de Pernambuco, atualmente em regência de classe, onde assumiu as funções de professor formador de professores, coordenador e gestor escolar. Foi professora substituta da Universidade de Pernambuco (1999-2006) Tem interesse acadêmico nos temas: Formação de professores, Educação em direitos

Identificação	Formação acadêmica	Atuação profissional
		humanos em âmbito escolar, Currículo escolar e Políticas públicas.
7) D378	Graduação em Direito pela Universidade da Região da Campanha (1993); Especialização em Direito Empresarial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2008); Especialização em Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional pela Universidade Federal de Santa Maria (2012); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2016).	Professora de Direito, Gestão Empresarial, Segurança e Medicina do Trabalho e Metodologia da Pesquisa dos Cursos Técnicos da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha - Servidora Pública Estadual RS e colaboradora da Universidade Federal de Santa Maria/RS. É advogada desde 1994. Tem experiência na área de Direito e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Cidadania, Direitos Humanos, Estatuto da Criança e do Adolescente e Direito Constitucional, Empresarial, Civil e Trabalhista. No campo da pesquisa dedica-se a temas relacionados com Educação, Direitos Humanos, Políticas Públicas, Práticas Escolares, História Oral e Narrativas (auto)biográficas. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação - CLIO desde 2013. Humanos, Políticas Públicas, Práticas Escolares, História Oral e Narrativas (auto)biográficas. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação - CLIO desde 2013.
8) D26	Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2014); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2017); Técnico Agrícola com habilitação em Agricultura e Zootecnia pelo Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Triângulo Mineiro, campus Uberaba (2010); Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Educacional Uninter.	Possui experiência em diferentes níveis da educação: Educação Básica, tem interesse nos temas: educação, saberes científicos e populares, ensino de Ciências e Biologia e estudos sobre sexualidade, gênero e corpo.
9) D34	Técnico em Patologia Clínica/Biodiagnóstico pela Escola Técnica da Universidade Federal de Uberlândia; Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia; Graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba; Especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Uberlândia; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Especialização em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar; Discente de Psicologia.	Idealizadora do Coletivo Prosas de Marias e Galpão de Ideias.

Identificação	Formação acadêmica	Atuação profissional
10) D76	<p>Graduação em Direito pela Universidade Federal do Ceará (2013); Especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (2015); Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba (2018); Capacitação de Tutores pelo CEFOR RH-PB no Curso de Capacitação de Tutores para processos Educacionais na modalidade EaD (2019); Bacharelado em Teologia pela Faculdade Teológica Sul Americana (2021).</p>	<p>Vice coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Estadual de Saúde da Paraíba desde 2016. Assessor Pedagógico no Centro Formador de Recursos Humanos da Paraíba (CEFOR RH PB) desde 2017. Ministrou o Curso de "Ética, Cidadania e Direitos Humanos" na ESPEP - Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba (2017). Disponibilidade para ministrar as seguintes disciplinas (dentre outras): - História do Direito (Ensino Superior) - Direitos Humanos (Ensino Superior) - Introdução ao Estudo do Direito (Ensino Superior) - Sociologia Jurídica (Ensino Superior) - Ética Geral e Profissional (Ensino Superior) - Direito da Infância, Juventude e do Idoso (Ensino Superior) - Educação e Formação para a Cidadania (Ensino Superior) - Políticas Públicas na Educação Brasileira (Ensino Superior) - Direitos Humanos (Ensino Médio) - Ética, Cidadania e Direitos Humanos (Ensino Médio Técnico) - Noções de Direito Constitucional (Cursos preparatórios) - Estudo da Constituição Federal (Ensino Médio)</p>
11) D196	<p>Graduação em Relações Internacionais pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (2015); Graduação em Direito pelo Centro Universitário de Volta Redonda (2020); Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda (2017); Doutorado (em andamento) em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense.</p>	<p>É professora nucleadora no Núcleo de Internacionalização e Cooperação Interinstitucional do UniFOA, na Pró-Reitoria Acadêmica e professora dos cursos de Comunicação Social do UniFOA. Faz parte do Comitê de Ética em Pesquisa do UniFOA como membro titular desde 2020. Tem experiência em Internacionalização, Ensino em Direitos Humanos</p>
12) T29	<p>Licenciatura em Química pela Universidade Federal Fluminense (2012); Mestrado e Doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (2017).</p>	<p>Foi professor da Escola Básica. Trabalhou entre 2014 e 2017 na Universidade Federal do Tocantins (UFT), entre 2017 e 2019 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente, é professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Editor da seção Debates em Direitos Humanos, Culturas e Justiça Social no Ensino de Química da Revista REDEQUIM. Coordenador da Coleção Culturas, Direitos Humanos e Diversidades na Educação em Ciências. Dedicar-se aos estudos sobre Jogos Digitais e sua relação com a Educação Científica e Tecnológica.</p>

Identificação	Formação acadêmica	Atuação profissional
13) D508	Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia; Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação; Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia; Especialização em Novas Educações e Tecnologia pela Universidade do Estado da Bahia; Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade do Estado da Bahia; Especialização em Educação Aberta e Digital pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Especialização em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal da Bahia.	Professora concursada da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas e da Prefeitura Municipal de Salvador. Tem experiência na área de gestão escolar, coordenação pedagógica, formação de professores e tecnologias digitais aplicadas à educação.
14) D107	Graduação em Pedagogia pela UNEB. Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (UNEB). Especialista em Novas Educações e Tecnologia (UFBA). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFBA). Especialista em Educação Aberta e Digital (UFRB). Especialista em Alfabetização e Letramento (UFBA).	Professora concursada da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas e da Prefeitura Municipal de Salvador. Tem experiência na área de gestão escolar, coordenação pedagógica, formação de professores e tecnologias digitais aplicadas à educação.
15) D359	Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2015); Mestrado em Educação (2018); Doutorado (em andamento) em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.	Foi docente da educação infantil no município de Garça - SP (2014-2015) e atualmente é docente nesta mesma etapa de ensino nos municípios de Marília e Vera Cruz - SP. Participa do Grupo de Pesquisa NUDISE - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e é integrante do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília/SP (NUDHUC). Participou também, durante o ano de 2016, do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, da mesma Universidade. Tem experiência na área de Ciências Humanas, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação em direitos humanos, gênero, formação de professores, educação infantil, educação.

Identificação	Formação acadêmica	Atuação profissional
16) D360	Graduação em Direito pela Universidade Estácio de Sá (1994); Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008); Mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2018).	Atualmente é elemento de articulação da SME/RJ na. Coordenadoria da Primeira Infância. Atuando principalmente com os seguintes temas: Educação em Direitos Humanos, formação de Professores, História da Educação, Legislação Educacional, Fundamentos da Educação, Educação Infantil e Ensino Fundamental com ênfase em alfabetização.
17) D105	Pós-doutorado (em andamento) pela Universidade de São Paulo; Doutorado em Educação e Matemática pela Universidade Federal de Goiás; Mestrado em Educação Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás; Especialização em Matemática Superior pela Universidade Estadual de Goiás; Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás.	Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás (RTI), atuando especificamente na licenciatura em Matemática, professora de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal (30 anos). Professora de Matemática e Física do Ensino Médio - Rede Estadual- (por 22 anos). Professora das Especializações: Educação, Ciências e Humanidades e Gestão e Docência na Educação Básica (UEG). Coordenadora do CluMat (Clube de Matemática) da Universidade Estadual de Goiás. Coordenadora Central dos Cursos de Matemática da Universidade Estadual de Goiás. Coordenadora Setorial do Curso de Matemática do Campus Sudoeste Sede Quirinópolis. Coordenadora de Área do Subprojeto Pibid de Matemática da UEG (Bolsista CAPES). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Matemática (GeMAT- UFG). Membro da Rede GePape (FeUsp). Parecerista ad hoc de revistas científicas. Linhas de Pesquisa: Formação de professores que ensinam matemática; Organização do Ensino e da aprendizagem de conteúdos de Matemática na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade; Movimento lógico-histórico de conceitos matemáticos.
18) D343	Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Itajubá (2007); Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial e Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional; Mestrado em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Itajubá.	Atualmente é psicopedagoga da Prefeitura Municipal de Itajubá e aluna de atualização do Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial.
19) D199	Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2017); Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.	Participou como bolsista do Projeto de Extensão ECA e Educação (2014; 2016). Participou como bolsista do Projeto de Extensão Medidas socioeducativas e déficit educacional: a potencialidade dos

Identificação	Formação acadêmica	Atuação profissional
		adolescentes (2014). Desenvolveu o projeto de Iniciação Científica sob o título “ <i>Violence and Conflict Resolution in Schools in Brazil and the UK: A comparative study</i> ”(2015), com apoio da PROPE/PROPG Unesp. Desenvolveu o projeto de Iniciação Científica sob o título Fracasso Escolar, Contexto Sócio-Familiar e Ato Infracional: uma análise de processos judiciais de alunos de escolas públicas (2016; 2017), com apoio do CNPq. É membro do: 1) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH); 2) Grupo de Pesquisa Educação, Jovens e Violência (JOVEDUC).
20) D384	Licenciatura em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2017); Mestrado em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.	Tem experiência na área de Ensino de Química, com ênfase na relação entre educação em direitos humanos e ensino de química.

Fonte: A autora (2022).

A percepção de uma característica importante descrita pelos pesquisadores é o momento de “transformação”, ou seja, uma forma de mudança de comportamento do docente que está voltado para uma EDH; acontece a partir do seu envolvimento com os movimentos sociais, conforme exemplificado nos trechos a seguir:

Hoje, atribuo as oportunidades que tive de chegar à universidade e de acreditar em novas possibilidades graças ao apoio da minha família e à participação nos movimentos sociais, o que me ajudou a perceber que, embora as dificuldades fossem reais, também era real o direito de buscar um futuro mais digno. (T29).

Iniciei um trabalho com a Associação Mulher Centro da Vida (AMCV) e fui me envolvendo com trabalhos de apoio a grupos de idosos, mulheres, crianças e adolescentes. Uma trajetória que muito contribuiu, oferecendo o suporte que eu precisava e que me havia sido negado pela escola. Com os movimentos sociais, passei a ver a sociedade com um olhar mais crítico, buscando compreender o sistema político-social que nos envolve. (D66).

Tantas vezes afrontada, reafirmada e fincada e, por isso, resultado de lutas, sem ranços ou queixas, identidade humana, mulher, negra, brasileira, pobre, cristã, professora, mãe, viúva, estudante, latino-americana, gente. Enfim, na minha tessitura de vida destaco também a participação como responsável técnica, nos anos de 2007, no Projeto de Capacitação em Literatura e Direitos Humanos, realizado junto à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR). (D154).

[...] é imprescindível que eu registre meu lugar de fala, já que compreendo a importância da promoção do diálogo intersetorial sobre práticas educativas entre escola e comunidade local proposta neste estudo, que é resultado de minhas experiências pessoais e profissionais sobre a temática em questão. Iniciei meu percurso escolar e profissional na comunidade e estudei na primeira escola pública da comunidade, construída após várias reivindicações da Associação Beneficente das Senhoras de Saramandaia, que acreditavam na educação como fator de transformação social... Mesmo com pouca idade acompanhava. Não podemos desvincular a historicidade, o compromisso político e ético da escola na construção destas dimensões, bem como a necessidade de intervenção. Ao tornar visível a participação dos movimentos sociais de Saramandaia, representados pelas associações, grupos culturais e as Comunidades Eclesiais de Base em sua relação com a EEMBC, temos a intenção de colaborar com a formação de meninos e meninas, tornando-os capazes de valorizar as lutas e conquistas da comunidade. (D508).

Observou-se que as temáticas que mais foram desenvolvidas nos trabalhos se referiam à EDH. Em relação às concepções de Direitos Humanos em consonância com a Ciência, foram identificados sete trabalhos, que foram analisados.

Sendo assim, consideramos que o resultado desta investigação mostra que a maioria das teses e dissertações pesquisadas articulam o ensino de Ciências e a Educação em Direitos Humanos. Os pesquisadores estão integrando e ampliando a importância de seus saberes e conhecimentos nessa área conectados às práticas desenvolvidas na Educação Básica. Por esse mesmo motivo, foi constatado que as disciplinas que mais fazem relação com a ideia de Direitos Humanos foram Biologia e Ciências Naturais.

Foi possível observar uma peculiaridade nas narrativas dos professores de Ciências que tem sua prática voltada para uma EDH. Dessa forma, cabe destacar o pensamento de Maurice Tardif (2002), que em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, afirma que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 54).

Partindo dessa ideia de pluralidade, o autor discute sobre a possibilidade de que uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes: os saberes da formação profissional (das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes experienciais. Assim, com base nas pesquisas sobre as narrativas; os saberes experienciais e as trajetórias profissional dos autores das teses e dissertações

selecionadas para esta investigação, identificamos seus desconfortos, superados possivelmente com muita resiliência, como podemos conferir a seguir nas descrições feitas nas teses e dissertações:

[...] entre os parágrafos onde narro momentos significativos de minha vida, pessoas que contribuíram com esta pesquisa, passo a narrar um pouco de minha trajetória para que o prazer e a dor destas lembranças-reflexões me acompanhem e permitam ser melhor do que fui e as palavras respinguem no mundo como pequenas gotas de orvalho. (D378).

[...] utilizei das minhas lembranças e memórias, portanto, processo de voltar sobre mim mesma e sobre o meu campo de formação. Passei a minha infância e adolescência lamentando por não ter nascido menino em vez de menina. O mergulho no campo dos estudos de gênero me possibilitou a compreensão de que fui e continuo sendo produzida mulher; de modo igual, o meu irmão também foi se produzindo homem, nas relações sociais e culturais. Fiquei muito à vontade com o tema e também ganhei mais argumentos para alimentar minhas ideias sobre a condição da mulher na sociedade e o debate de gênero e de sexualidade. Assim, fui percebendo como a temática envolvendo gênero e sexualidade movem meu interesse e como eu fico à vontade para abordá-los, diferentemente de muitos(as) colegas meus(minhas) da adolescência e professores(as). Com tais experiências, fui percebendo como é forte o papel da escola na atuação com as práticas de normalização da sexualidade e dos corpos. (D26).

A cidade de Araguari fica a 40 km de Uberlândia, o que me faz acordar e sair na madrugada em direção ao meu local de trabalho. A viagem todos os dias é, de certo, cansativa, mas a experiência e o encontro com a sala de aula, os/as colegas que junto comigo também se deslocam de Uberlândia e os/as estudantes a torna muito enriquecedora. Compondo esse cenário, muitas histórias têm sido contadas e ouvidas diariamente, abraços afetuosos, amizades sinceras, conversas prazerosas, a nomeação “tia”, sacramentada por eles/elas, me faz tecer este trabalho com gosto, amor e sufoco. Fazem-me reafirmar e tornar o enfrentamento pelo campo da educação possível. Tal aproximação requer que volte meu olhar para pessoas e modos de vida que clamam por suas possibilidades de existência, pelos seus corpos diversos marcados por lutas, quase sempre abafados por organizações político-partidárias manipuladoras, por políticas públicas ineficientes ou inoperantes quando essas próprias não representam entraves para a livre manifestação dos corpos e dos modos como estes se identificam ou são identificados. Percebo que minha luta persistirá. E assim compus, nesse texto, um pedaço da minha história de professora, de pesquisadora, de luta e de vida. (D34).

Após mais de 2 anos de docência na Educação Básica, debater a diversidade em sala de aula foi incrível! Levei um trecho do filme “O jardim de folhas sagradas” (2011, do cineasta Pola Ribeiro). O personagem principal era candomblecista - filho de Ossaim, orixá das folhas, plantas medicinais etc., e bissexual. Os estudantes participaram sem medo de expor seus preconceitos e serem questionados, e isso me fez sair de sala em êxtase criativo. Na semana seguinte ao debate, soube por uma aluna que tinha sido demitido daquela escola. Meus colegas professores afirmaram que a coordenadora disse: “R. foi demitido porque trouxe aquele negócio de candomblé para a sala de aula”. Já o discurso oficial é “R. foi demitido porque não trabalhava os conteúdos de ciência de forma adequada”. Senti na pele o que muitas pessoas sentem todos os dias. Resolvi escrever e me reinventar. Após a demissão da escola, escrevi e lancei, em parceria com minha orientadora desta tese, o livro “Educação em

Ciências e Direitos Humanos: reflexões/para uma sociedade plural” (OLIVEIRA; QUEIROS, 2013). (T29).

Vale ressaltar que, mesmo com pouca idade, acompanhava Irmã Paula, minha mãe e as outras mulheres, todas matriarcais e aguerridas em prol de melhorias para a comunidade. Tudo isso me levou a compreender desde cedo que os direitos da população pobre não são dados, mas conquistados através da organização, da luta e da resistência de mulheres e homens frente à negação de direitos. Cresci! O tempo passou... E no segundo grau fiz o curso de magistério. Em seguida, já na universidade do Estado da Bahia, fiz Pedagogia... Foram tempos de desafios e compreensão da função social da escola para os jovens, adultos e idosos que são excluídos da sociedade. (D508).

Enquanto profissional da educação, passei a abordar em sala de aula temáticas como bullying, inclusão, drogas, gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis (DST), tirando-as da zona de silenciamento. Com o tempo comecei a questionar a situação, pois o embasamento para realização de tais momentos vinha de conteúdos disponíveis exclusivamente nos livros da área biológica, apresentando uma visão limitada e desprovida de abordagem mais interdisciplinar, mais completa, que não se sustenta unicamente pelo viés biologizante. A partir desse conflito entre a realidade do chão da escola e a necessidade de engajamento, decidi cursar duas especializações oferecidas pela UFG, no ano de 2013: “Educação para a diversidade: Direitos Humanos e Cidadania” e “Gênero e diversidade sexual na escola. (D359).

Aos sete anos morava numa fazenda e fui matriculada em um grupo escolar da zona rural, multisseriado. As séries eram organizadas por fila, a única lousa da sala ocupava uma das paredes e era quase o único suporte. A professora dividia a lousa em quatro partes e passava os conteúdos de cada série, em seguida dava as explicações focando em cada grupo específico. Além da lousa, ela confeccionava materiais para trabalhar de forma diferente e proporcionar uma melhor aprendizagem dos conteúdos. Os educandos desse grupo, inclusive eu, eram de classes sociais diferentes: filhos de fazendeiros e de agricultores que trabalhavam nas fazendas da redondeza. Ressalto o fazer daquela professora, a dedicação para com os educandos, seu empenho em atender a todos dando o seu máximo e trabalhando com escassez de material e falta de profissionais para executar as demais tarefas. Ela sempre se mostrou comprometida com a aprendizagem. Um profissional de educação comprometido e bem preparado pode provocar mudanças na vida de seus educandos, pode inspirá-los a querer alcançar o sucesso. Por exemplo, filha de um agricultor que trabalhava na fazenda próxima de onde se localizava o grupo escolar, andava 15 quilômetros para chegar até a escola; em épocas de chuva e locomoção se torna ainda mais difícil, porque os córregos enchiam e a travessia era perigosa. Não tinha condições de comprar material escolar e dependia de doações, geralmente estudada com um caderno, um lápis e uma borracha que recebia no início do ano através dos programas do governo. Aos oito anos comecei ajudar meus pais, trabalhando na roça raleando algodão, ou seja, as dificuldades e a falta de conhecimento dos pais conspiravam a favor para a desistência dos estudos, porém, o exemplo daquela professora, ainda nas séries iniciais, me instigou a continuar. Suas aulas eram muito interessantes e me faziam querer ir à escola. Me encantava com seus ensinamentos e com aquele grupo diferente que possibilitava diferentes aprendizagens. Acredito que o fato de iniciar os estudos numa sala multisseriada fez toda a diferença na minha vida escolar, conviver com as diferenças desde cedo. (D105).

Quando terminei o Ensino Médio, em 2002, almejava me graduar em Fonoaudiologia, porém, na cidade que resido não dispunha desse curso. Minha segunda opção, então, era Psicologia, entretanto, esse curso era fora das

minhas possibilidades financeiras de minha família. Decidi, assim, estudar Pedagogia, em 2005. Foi aí que me encontrei. Eu estava exatamente onde deveria estar. Trabalhando numa escola de bairro periférico da cidade. Para ser apta a atuar nesta sala, me especializei em Psicopedagogia Clínica e Educação Especial. (D343).

[...] o interesse por essa temática teve início durante o período de estágio supervisionado (2016) obrigatório do curso de Pedagogia, realizado em uma escola de periferia no interior do estado de São Paulo. Nesse estágio, compreendi um pouco da vivência do cotidiano escolar, além de como eram as relações entre professores, funcionários e crianças. Diante de dificuldades frente aos conflitos existentes, a escola parecia não saber como lidar com esses desafios, o que me gerou muita inquietação; parecia não saber como lidar com esses desafios, o que me gerou muita inquietação. Nessa trajetória, o que mais me inquietava era o não reconhecimento das crianças e adolescentes pobres como sujeitos de direitos, nos diferentes espaços em que estive. Frente a isso, diante da importância e da motivação em estudar o tema, busquei o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos. (D199).

Por isso, penso de forma ousada, sem uma fundamentação bem definida, em um saber que chamo de saber de resiliência⁹ que estaria fielmente atrelado ao saber classificado por Tardif como “experencial”, como uma peculiaridade do docente que está voltado para a Educação em Direito Humanos (Vide Apêndice). Esse docente se incomoda com a educação passada aos estudantes e com isso, consegue refletir e modificar a si e transforma o ambiente a sua volta (vide Apêndice).

Com os desafios que a dinâmica educacional nos traz, esse docente apresenta, atrelada a sua vida pessoal, a sua experiência de vida e consegue superar as adversidades para seguir em frente em melhores condições (vide Apêndice).

Identificamos que, de acordo com a classificação de Tardif, os saberes de formação, profissionais e curriculares aparecem em todas as pesquisas. (Quadro 5). Porém, os saberes experienciais não foram identificados em três documentos, pois nas apresentações pessoais os autores não os relatam de forma explícita, assim, não foi possível fazer relação com os saberes experienciais e disciplinar nos trabalhos de D18; D24 e D154.

Descrevemos com mais detalhes sete documentos relacionados à área de Ciências Naturais em consonância a Educação em Direitos Humanos. Nestes – D66; D26; D34; T29; D359; D343; D384 – há descrição de seus saberes nas apresentações pessoais, conforme exposto a seguir.

⁹ De forma hipotética e de acordo com os documentos pesquisados, penso em um saber de resiliência, que abre possibilidades para novas pesquisas.

QUADRO 6 – Narrativas pessoais sobre saberes

Teses/Dissertação	Narrativas
D66	<p>Na minha trajetória, tive a oportunidade de participar de diversas formações e encontros voltados para a reflexão da realidade brasileira e que despertaram o meu olhar para as desigualdades sociais tão presentes em nossa sociedade.</p> <p>Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais (UFBA-Salvador/BA), a ideia de fazer o mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.</p> <p>De um lado, a experiência adquirida na minha trajetória pessoal e, do outro, a atuação profissional em instituições educacionais particulares e públicas, geralmente promotoras de modelos hegemônicos de educação preocupados com perspectivas de engessamentos que visam essencialmente “adestrar” pessoas para ingressar na universidade, atendendo aos anseios do mercado de trabalho; nas escolas públicas, presenciando, dia após dia, uma dura realidade, na qual os educandos não têm o direito sequer de serem alfabetizados e a educação é resumida ao ato de mantê-los na sala de aula, sem qualquer perspectiva real de desenvolvimento.</p>
D26	<p>Passei a minha infância e adolescência lamentando por não ter nascido um menino, em vez de menina.</p> <p>Em minha vida familiar isso foi expresso pelas minhas reações de questionamento diante das diferentes habilidades exigidas a mim e ao meu irmão em minha casa.</p> <p>Olhando para essas questões, percebi que elas também me atingiram e ao meu irmão, 18 anos e meio mais novo do que eu.</p> <p>O mergulho no campo dos estudos de gênero me possibilitou a compreensão de que fui e continuo sendo produzida mulher; de modo igual, o meu irmão também foi se produzindo homem, nas relações sociais e culturais.</p> <p>As minhas experiências com as discussões de gênero iniciam-se no ensino médio, quando realizei um trabalho na disciplina História, no 2º ano, que se refere aos modos como, em países diversos, são apresentados e organizados os comportamentos sexuais de homens e mulheres.</p> <p>Em 2010, ingressei na graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba – Minas Gerais, 3ª turma. Em 2012 me matriculei em uma disciplina eletiva chamada Evolução Humana, ministrada pelo Prof. Dr. Luís Gustavo Galelo, em que tive uma aula sobre evolução do comportamento sexual humano.</p> <p>Através dessa disciplina, meus olhares se abriram para como as mídias, a sociedade, a escola e as disciplinas de Biologia e Ciências são instrumentos na criação de corpos, gêneros, sexos e sexualidades. Foi a partir do TCC que elaborei e apresentei o projeto com o qual participei do processo seletivo para o mestrado, na Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Após a aprovação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, me inseri no grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação – GPECS.</p>

Teses/Dissertação	Narrativas
D34	<p>Conscientes da necessidade de prosseguirmos rumo à construção do saber e de que a formação permanente e continuada é percurso obrigatório para entendermos a constante evolução dos Direitos Humanos, rememoramos a afirmação de Tavares (2007, p. 487) de que a formação é o estágio inicial, mas que o processo educativo em Direitos Humanos é contínuo. Sua finalidade maior é a constituição de uma cultura de DH e, nesta perspectiva, está sempre em renovação.</p> <p>Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar. Discente de Psicologia.</p>
T29	<p>Hoje, atribuo as oportunidades que tive de chegar à universidade e de acreditar em novas possibilidades graças ao apoio da minha família e à participação nos movimentos sociais, o que me ajudou a perceber que, embora as dificuldades fossem reais, também era real o direito de buscar um futuro mais digno.</p> <p>A infância é a possibilidade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não previsto, não nomeado, não existente, a asseveração de que não há nenhum caminho pré-determinado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é “apenas” um exercício imanente de forças.</p> <p>Licenciado em Química pela Universidade Federal Fluminense (2012), Mestre e Doutor em Ciência, Tecnologia e Educação pelo CEFET-RJ (2017).</p>
D359	<p>A motivação em escrever este trabalho vem de experiências vivenciadas no âmbito escolar enquanto estudante e, posteriormente, na função de professora das áreas compreendidas como biológicas. De modo geral, as performances de alguns/mas docentes ao longo da formação básica foram determinantes para despertar o desejo de ensinar e fazer da educação uma profissão.</p> <p>Durante a graduação, foram ofertadas disciplinas que versavam sobre o “estudo da vida”, mediante os aspectos mais técnicos possíveis. Por outro lado, foram disponibilizadas matérias que tinham como premissa a formação pedagógica do/a acadêmico/a, de forma a prepará-lo/a para atuar na área da educação.</p> <p>Estágio Supervisionado, com o intuito de proporcionar as primeiras experiências com a docência propriamente dita. Em virtude da bagagem adquirida durante os estágios e experiências em sala de aula, decidi continuar a trilhar um caminho dentro da educação estadual.</p> <p>No ano de 2010, assumi como professora efetiva da disciplina de Biologia, para a região Cidade Livre, município de Aparecida de Goiânia.</p> <p>Com o passar do tempo, vivenciando a realidade da escola, diversas questões vieram à tona e me causaram inquietação. Dentre elas, o modo velado pelo qual as diversidades são tratadas no âmbito escolar.</p> <p>Enquanto professora de Ciências Biológicas, percebi que apenas a formação básica acadêmica não era suficiente para discutir gênero e</p>

Teses/Dissertação	Narrativas
	<p>sexualidade de maneira satisfatória. Assim, no ano de 2015 me propus a pesquisar quais representações sociais a respeito de gênero e sexualidade se fazem presentes nos repertórios de docentes da disciplina de Biologia na rede estadual de educação, no município de Aparecida de Goiânia.</p>
D343	<p>Para contextualizar a escolha do tema deste trabalho, contarei um pouco da minha história. Quando terminei o Ensino Médio, em 2002, almejava me graduar em Fonoaudiologia, porém, na cidade que resido não dispunha desse curso. Minha segunda opção, então, era Psicologia, entretanto, esse curso era fora das possibilidades financeiras de minha família. Decidi, assim, estudar Pedagogia, em 2005. Foi aí que me encontrei.</p> <p>Após começar a trabalhar na Rede Municipal de Itajubá, tive a oportunidade de conhecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalhando numa escola de bairro periférico da cidade. Para ser apta a atuar nesta sala, me especializei em Psicopedagogia Clínica e Institucional e, depois, em Educação Especial e Educação Inclusiva.</p> <p>Após a conclusão das especializações e algum tempo atuando na AEE integrei a Equipe Multidisciplinar do Município, na qual fiquei por dois anos, saindo para assumir cargos de direção de instituições de educação infantil do município.</p> <p>Nesse contexto que vivi, conheci muitas histórias e vivenciei a violação de direitos básicos do ser humano. Até então, nunca tinha tido a experiência de estudar Educação em Direitos Humanos. A temática de Educação Especial entrou na minha formação somente após a pós-graduação. A Educação em Direitos Humanos começou a fazer parte da minha formação após a minha aprovação no Programa de Mestrado. O ensino de Ciências começou a fazer parte da minha história com meu relacionamento com pessoas da área na faculdade e com o Programa de Mestrado que estou concluindo.</p> <p>Para isso, almejo conhecer com esse trabalho, como são as compreensões de professores do ensino de ciências na temática de EDH.</p>
D384	<p>Acredito que é na relação de quem fui, de quem sou e de quem pretendo me tornar que compreendo a importância dessa escrita. É nessa escrita também que me desconstruo e por vezes resgatar antigas versões de mim a cada nova leitura, a cada nova experiência e a cada novo parágrafo que vai aparecendo.</p> <p>Mas é bom quando identificamos o que tem de errado, porque assim podemos tentar mudar. E é nesse contexto de retomada que volto lá para o início, entendendo que construir a relação entre Ensino de Química e Educação em Direitos Humanos é um movimento que se inicia dentro e depois ganha forças e vai para fora.</p> <p>Temos que entender primeiro que esse tipo de formação não nos prepara apenas para sermos professoras e professores mais humanos; nos prepara também para sermos humanos que enxergam as diversas possibilidades de existências e não as questionam por não estarem inseridas em modelos prontos que servem para manter uma ordem que deixa homens brancos, ricos, cristãos e europeus/estadunidenses no topo.</p> <p>É por isso que considero que as descobertas iniciais relativas a esse processo de construção se deram desde muito cedo, a partir de questionamentos, construções, (des)construções e (re)construções de</p>

Teses/Dissertação	Narrativas
	<p>discursos e pensamentos que ferem os direitos humanos, e que sempre me inquietaram, e também dos processos de negação de direitos que presenciei e continuo a presenciar em relação a mim e aos meus.</p> <p>Ao iniciar minha formação profissional como professora de Química, em um dos seminários apresentados por mim na universidade, tive a oportunidade de vivenciar discussões e leituras a respeito das cotas raciais e desde então comecei a enxergar caminhos diferentes para levar os conteúdos científicos para a sala de aula.</p> <p>Não poderia deixar de lado assuntos tão relevantes; era preciso abrir a caixinha na qual a Química estava guardada e integrá-la a temas sociais, culturais e políticos, pois essa é a dinâmica cotidiana, sendo assim, não podemos tratar as Ciências, sejam elas de quaisquer naturezas, dissociadas desses outros aspectos.</p> <p>Ainda em minha formação inicial, resolvi cursar a disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais que, infelizmente, ainda era optativa no curso de Licenciatura em Química da UFRPE.</p> <p>Foi aí que percebi que esse questionamento era algo equivocado e que essa visão não deveria permanecer dessa maneira. Discussões sobre cotas e a Lei 10.639/2003 faziam meus olhos brilharem e minha vontade de fazer diferente aumentar.</p> <p>A problemática que surgiu inicialmente foi a de como associar um problema social aos conteúdos científicos se toda a minha vivência escolar e acadêmica estava pautada em um modelo de ciências fragmentado e descontextualizado?</p> <p>Encontrei um amigo e orientador que me ajudou a encontrar a Educação em Direitos Humanos e a enxergar nela uma possibilidade de relacionar os questionamentos e indignações que tanto me inquietavam aos conteúdos e conceitos da Química. E começamos a traçar caminhos que nos ajudassem a evidenciar a relação que existe entre sociedade, cultura, política e ciências.</p> <p>Nesse movimento, o diálogo com outras(os) 15 pesquisadoras(es), principalmente com Bárbara Carine Soares Pinheiro, professora doutora do IQ-UFBA e Roberto Dalmo Varallo de Oliveira, professor doutor da UFPR, foi de extrema importância. Assim, a partir dessa relação, feita por meio dos conteúdos cordiais, conseguimos estruturar a monografia centrada na produção de sequências didáticas CTS-Arte, que tinham como protagonistas aspectos da cultura afro e afro-brasileira, nos mostrando possibilidades para a implementação da Lei 10.639/2003 e um ensino de Química mais humanizado.</p> <p>O grupo GIDEQ (Grupo de Instrumentação e Diálogos no Ensino de Química) e junto com ele uma rede de apoio linda. É observando essa e outras partes da minha trajetória que enxergo a importância que a temática proposta apresenta para um Ensino de Ciências que dialogue com os direitos humanos e ajude a construir uma sociedade mais justa.</p>

Fonte: A autora (2022).

Dessa forma, as narrativas descritas remetem a Paulo Freire:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

As narrativas chamam atenção para a prática dialógica reflexiva (FREIRE, 2005, p. 91), pois foi observado que elas acontecem entre docentes e estudantes, e entre estudantes e docentes no trabalho pedagógico na área de Ciências Naturais da Educação Básica voltada à Educação em Direitos Humanos, nas suas descrições os autores mostram com clareza que as oportunidades são desiguais e a educação como instrumento gerador de possibilidades de mudança e os docentes e discentes construtores do conhecimento. Esse trabalho não se limita a articular os temas transversais com os conteúdos, mas também está preocupado com todo o contexto educacional que envolve a comunidade escolar, por isso a pesquisa pode ampliar o estudo das narrativas e fazer um mapeamento nas diferentes áreas do conhecimento.

Os autores das narrativas presentes nas teses e dissertações pesquisadas consideram estar em um processo mútuo de aprendizagem, por isso, o diálogo e a reflexão estão bem evidentes em seus textos. Visivelmente seguem os princípios basilares dos Direitos Humanos, pois se mostram preocupados com um ser humano por inteiro e estão ligados à ideia de liberdade de pensamento, de expressão e diálogo reflexivo crítico para uma sociedade livre individual e coletivamente.

A igualdade se manifesta para conseguir o respeito do ser humano, que se faz presente em uma sociedade que ele constrói e a ele pertence, por isso deve ser respeitado mundialmente e não apenas por suas peculiaridades individuais, que se tornam cada vez mais complexas e desiguais.

É necessário compreender toda a plasticidade humana e respeitar a sua integridade, por isso o docente que na grande maioria tem seus direitos conquistados e ou garantidos por meio de conflitos e manifestações, independente de toda a diversidade desafiadora que enfrenta para sobreviver encontra condições de aceitação às regras com capacidade de reflexão crítica e não apenas seguidor de regras e cumpridor de seus deveres.

Como pensa Foucault em sua obra “Vigiar e Punir” (2008): “corpo dócil”, que são corpos maleáveis e moldáveis, o que significa que, por um lado, a disciplina se

submete ao corpo em um ganho de força pela sua utilidade e, por outro lado, perde força pela sua sujeição à obediência política. Foucault fez uma análise das instituições sobre a ideia do panoptismo, apresentando as escolas, quartéis e hospitais como modelos do aparelhamento disciplinar:

[...] o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob o olhar do mestre [...] (FOUCAULT, 2008, p. 121).

O controle das atividades, seja na rigidez do cumprimento de horários; seja na penetração do tempo nos corpos, a fim de prevalecerem os efeitos de poder; seja pela eficiência, rapidez e utilidade dadas pelos corpos disciplinados; seja na articulação corpo-objeto, no que se refere à manipulação do corpo ao objeto e na engrenagem de um e outro; seja, por fim, pela utilização exaustiva, que importa extrair do tempo sempre mais tempos disponíveis e dessa forma tornar cada instante mais forças úteis (FOUCAULT, 2008, p. 125).

Assim, na sua fase ética (trata da subjetivação e constituição do sujeito, fazendo uma análise a partir da fase genealógica), Foucault discorre sobre a produção das individualidades que a disciplina produz a partir do controle de corpos, constituída de quatro espécies, a saber: celular, pelo jogo de repartição espacial; orgânica, pela codificação das atividades; genética, pela acumulação do tempo; combinatória. pela composição de forças. Assim,

[...] o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem visíveis aqueles sobre quem se aplicam [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Para Foucault (2004, p. 181): “não é o fato de uma dominação global de um sobre os outros, a de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade”.

Ainda segundo esse autor, além da ordem disciplinar, os dispositivos que a fazem ganhar força, pela ordenação espacial, são a normalizadora e o exame. As sanções normalizadoras se referem à imposição de ordem, escala hierárquica, dispositivos de comando e a previsão de comportamentos aceitáveis e eficientes. Quanto ao exame, Foucault explica que este:

“[...] combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. [...] É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. (FOUCAULT, 2008, p. 154).

Segundo o autor, o exame acaba transformando a formação do saber em certa forma de exercício do poder, conforme estas três premissas:

- O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder – O poder é o que se vê, se mostra, se manifesta, a sua força está no movimento com o qual se exhibe. O poder disciplinar, ao contrário, é exercido com invisibilidade. Na disciplina, são os súditos que devem ser vistos, “o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais e seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação” (FOUCAULT, 2008, p. 156). Dessa forma, o exame torna-se um instrumento de objetivação do exercício do poder e do poder disciplinar, como um ritual das relações táticas do poder.
- O exame coloca os indivíduos em um campo de vigilância no qual os documentos escritos captam, classificam, qualificam, quantificam e fixam os resultados desenvolvidos. “Daí a formação de uma série de códigos da individualidade disciplinar que permite transcrever, homogeneizando-os; os traços individuais estabelecidos pelo exame [...] marcam (esses códigos) o momento de uma primeira ‘formalização’ do individual dentro de relações do poder”. Os gêneros, categorias, fixação de normas, médias, entre tantas outras formas de classificação de indivíduos em si e entre si, e também de sua distribuição em uma população (FOUCAULT, 2008, p. 158).
- O exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um caso - “um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder”. Esse caso não deve ser visto como um caso acometido por circunstâncias que qualificam, mas pelo modo como o indivíduo é descrito, mensurado, comparado a outro e em sua própria individualidade. No entanto, o exame se torna a modalidade que personifica o indivíduo, configura através das medidas, notas e desvios que o tornam um “caso” (FOUCAULT, 2008, p. 159).

Assim, Foucault coloca o exame no centro dos processos que constituem o indivíduo “como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber”. Portanto, o caminho para individualização acaba por ser regido pelo percurso disciplinar e pelos exames que qualificam e classificam os sujeitos. Os rituais aos quais os indivíduos

estão sujeitos corporificam e fabricam a individualidade celular, orgânica, genética e combinatória entre os aparelhos institucionais e entre as sanções normalizadoras nas quais estão inseridos (FOUCAULT, 2008, p. 160).

Nesse viés, é preciso desmistificar conceitos, compreender a integridade do ser humano e suas necessidades, compreender a naturalidade e liberdade de poder viver com a garantia de ter as mesmas condições para o bem-estar da pessoa por inteiro.

Não há necessidade de dividir direitos de acordo com a cor de pele, gênero, condição financeira, entre outros. Para que haja igualdade e respeito, é preciso integrá-los ao ser humano na sua complexa diversidade, evitando privilégios que geram cada vez mais desigualdades e distanciamento dos direitos que influenciam nas conexões que constituem os saberes docentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, a análise teve como foco mapear os potenciais saberes docentes, em consonância com a Educação em Direitos Humanos, expressos nas apresentações pessoais presentes em teses e dissertações publicadas no período de 2015 a 2021 de pesquisadores brasileiros da área de Ciências.

Na análise das apresentações pessoais foi possível verificar as experiências de vida, acadêmica e profissional, as quais mostraram uma verdade narrada nas diferentes realidades brasileiras. Com isso, nossa intencionalidade foi buscar indícios para responder a seguinte problemática: Quais saberes são demarcados nas narrativas de professores(as) pesquisadores(as) na interface entre Educação Científica e EDH?

Assim, chegamos à conclusão de que os saberes demarcados nas narrativas convergem com a classificação dos saberes docentes proposta por Tardif (2002), o que remete à integração de diferentes saberes na prática docente integrada, saberes estes que mantêm diferentes relações entre si e definem o saber docente como um saber plural.

Dessa forma, em suas narrativas autobiográficas, os docentes que se dedicam ao Ensino de Ciências da Natureza voltados para uma Educação em Direitos Humanos descrevem a maneira como enfrentam as adversidades ao longo do contínuo processo de transformação como seres humanos que aprendem e ensinam, ou seja, docentes que possuem uma característica peculiar de participação em movimentos sociais, pesquisadores que buscam a reflexão crítica de seus saberes e constroem seus conhecimentos.

Nesse percurso, ao reagir às suas angústias que os identificam e os definem em um tempo-espço na dinamicidade que envolve suas vidas em conexão com os outros seres humanos e não humanos, marcam nas suas narrativas as diversas realidades como um “espelho embelezador”, isto é, eles se veem, se ressignificam, se embelezam e se reconhecem no que querem ser, estar e permanecer.

Por isso, os saberes da formação profissional (TARDIF, 2002) são relacionados a técnicas e métodos de ensino, bem como legitimados cientificamente e transmitidos aos professores ao longo de sua formação. Esses saberes foram reconhecidos em todos os documentos pesquisados, descritos nos quadros constantes no Apêndice e nos relatos a seguir:

Ao concluir o curso de magistério retornei para minha cidade natal, prestei concurso público para professor e assumi duas turmas na educação infantil. Nesse ínterim, fiz um curso de capacitação para professores da educação infantil, promovido pelo Instituto Anísio Teixeira, órgão vinculado à Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Nessa oportunidade, passei a perceber a importância de uma formação profissional. (T10).

Na condição de professora de Biologia e Ciências ao longo dos anos de 2013-2014, vivi algumas experiências que me levaram a questionamentos sobre o papel da escola no reforço aos estereótipos de gênero. Tive a oportunidade de ser professora de Ciências de turmas do Ensino Fundamental I de uma escola de médio porte na cidade de Uberaba-MG, uma instituição que tem mais de 30 anos de existência. (D61).

Os saberes disciplinares são aqueles reconhecidos e identificados nos diferentes campos do conhecimento (Linguagem, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Biológicas etc.). Nos trechos a seguir, os pesquisadores explicam que começaram a dar aula sem curso de formação, apenas com seus saberes disciplinares do Ensino Médio:

Este trabalho trata das infâncias [...] Traçando minha trajetória acadêmico-profissional. A minha relação com a infância vem de muito longe. É anterior à conclusão do magistério de nível médio. Como residia na cidade de Ibirapitanga, interior da Bahia, onde a necessidade de pessoas para atuar na educação infantil era muito grande e não se exigia formação para trabalhar com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, ainda adolescente, cursando a 8ª série do 1º grau, comecei a dar aulas. (T10).

[...] minhas experiências em sala de aula de Ciências desde a graduação (concluída em 2012), onde tive meu primeiro contato com a docência. (D34).

Já no excerto abaixo, a pesquisadora relata a importância do saber disciplinar, o qual influenciou na sua pesquisa:

As minhas experiências com as discussões de gênero iniciam-se no Ensino Médio, quando realizei um trabalho na disciplina de História, no 2º ano, que se refere aos modos como, em países diversos, são apresentados e organizados os comportamentos sexuais de homens e mulheres. (D26).

Saberes curriculares são os relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes. Como exemplo temos o relato de T10 sobre um momento difícil na sua carreira profissional, cuja falta de experiência e necessidade de passar o conteúdo determinado pelo currículo da escola a incentivou na sua escolha docente:

[...] não tinha a mínima noção da docência na educação infantil, o que deveria ser trabalhado, como orientar as crianças. Então comecei a levar os meus antigos brinquedos para a sala de aula e passei a brincar com as crianças. Porém, a direção da escola e alguns pais não aprovaram a ideia, e aí tive de começar a trabalhar os conteúdos, isto é, as letras do alfabeto e os numerais (basicamente conteúdos de língua portuguesa e de matemática). Ao me envolver com o ensino com as crianças, especialmente, descobri que era aquilo que eu queria fazer – dar aula, ser professora. (T10).

Saberes experienciais são os que resultam do próprio exercício da atividade profissional docente e são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com os envolvidos nesse contexto, conforme os relatos de D508 e de D34, que abordam a influência de vivências e histórias que ouviam na sua prática docente.

[...] minha prática docente foi sendo movida pela prática da escuta e pela tentativa de pensar sobre os ensinamentos de Biologia e Pedagogia daqueles que diariamente me ensinam coisa por meio de suas histórias – meus/minhas alunos/as. [...] a possibilidade de desconstruir conceitos sobre as formas de viver as feminilidades e masculinidades que se arrastaram comigo por tanto tempo e perceber que elas estão articuladas a construções sociais e culturais mais amplas [...] (D34).

Logo, é imprescindível que registre meu lugar de fala, já que compreendo a importância da promoção do diálogo intersetorial sobre práticas educativas entre escola e comunidade local proposta neste estudo é resultado de minhas experiências pessoais e profissionais sobre a temática em questão. Estudei na primeira escola pública da comunidade [...] essa foi construída após várias reivindicações. (D508).

Possivelmente, todos esses saberes trazem à tona um docente que não se alimenta só de desejos e utopias, mas um docente que quer alcançar uma sociedade mais democrática, equânime, crítica e reflexiva nas diversas situações da complexidade humana. A veracidade do que descrevem em suas narrativas está comprovada no Currículo Lattes de cada um.

Dessa forma, podemos identificar um despertar para novas perspectivas de reflexão que mostram a força e o “poder” do saber que cada docente carrega em suas experiências de vida e constrói na sua vida acadêmica, contribuindo para a formação da sua docência.

Assim, considerando que os docentes passam pela experiência de ser estudante, acreditamos que a sua ação é a valorização dos diferentes aspectos de sua história individual e profissional, caracterizada em uma abordagem teórico-metodológica que dá voz aos professores, que adquire e desenvolve

conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da sua profissão. São profissionais que não se acomodam, mas, sim, se incomodam, e por meio desse incômodo ocorrem as transformações, como relatado a seguir.

[...] percebo que minha luta persiste no ambiente escolar, afinal, penso-o como espaço profícuo para provocar, refletir e possibilitar reflexões e incômodos nos comportamentos de tantos/tantas alunos/as e outras pessoas imersos em muitas experiências. Não tenho mais como me manter “a mesma” depois de conviver com tantas pessoas que me apontaram rumos outros antes não percebidos [...]. (D34).

O docente que faz conexões e trabalha em consonância com uma EDH nas diferentes relações que ocorrem durante suas vivências traz em sua escrita uma tentativa de encontrar uma característica, uma identidade que apresenta múltiplos saberes.

Os pesquisadores-autores das teses e dissertações selecionadas para esta pesquisa descrevem a importância do reinventar humano em uma lógica que se reflete no ver e enxergar, ouvir e escutar os outros, independentemente de sua origem, condição social, credo, raça, cor, gênero. Esse processo é fundamental para que o sujeito possa se envolver na dinâmica de aprender e ensinar, com uma consciência viva e real de não neutralidade em relação à influência política, econômica, social e cultural que cada sociedade apresenta, sem menosprezar ou ignorar as pessoas e buscando favorecer a todos com uma Educação mais humanizada, significativa e livre de preconceito.

Como salienta Santos (2020, p. 181): “vale sempre apostar na educação como uma real possibilidade de suscitar o processo de humanização”, ou seja, educar é promover a resiliência frente ao outro, principalmente em um mundo capitalista e globalizado, cujos egoísmo e individualismo são praticados com frequência. Um ser humano não pode perder a essência da humanidade.

Assim, a partir dos resultados do material empírico que foi analisado, a Ciência e a Educação em Direitos Humanos não são os salvadores da humanidade, mas se observa um docente com visão mais aberta e abrangente no seu fazer científico e apesar de não haver uma fundamentação teórica que possa embasar essa hipótese, conseguimos mapear uma característica para os saberes desses docentes, que hipoteticamente chamamos de “saber resiliente”, supostamente atrelado ao saber experiencial descrito por Tardif (2002).

O saber resiliente faz o docente reagir às adversidades, resistir às perplexidades, superar os desafios e ressignificar a realidade ao seu redor, bem como executar o seu exercício de persistência árdua e apaixonante na ação de ensinar e aprender.

O presente trabalho apresenta uma análise de um docente que ao compreender o outro, ao investigar o outro, ao pesquisar o mundo e as suas práticas, torna-se capaz de ensinar e pensar de forma inversa, contrária ao que é imposto, por isso, consegue mudar, sair do lugar que lhe foi determinado social e culturalmente, pois somos muito além do que a nossa cultura pode definir e somos livres para ser o que quisermos ser.

Essa mudança de pensamento promove um exercício de se enxergar como sujeito que aprende, ensina e entende a si. Assim, consideramos que os professores de Ciências voltados para uma EDH e atuantes na Educação Básica se preocupam com o sujeito que pesquisam, para o qual perguntam, a quem questionam, retratando toda a beleza da Ciência, que para ser feita deve haver debate, reflexão e crítica de modo que possa mudar e transformar a ideia de ver a existência humana como única e verdadeira forma superior sobre o existir dos outros.

Também, foi possível identificar nas narrativas dos docentes uma forma de ressignificação e o quanto elas são importantes para a liberdade de encontrar a verdade, pois mascarar a verdade, no intuito de manipular e diminuir os seres humanos, não favorece o conhecimento e o desenvolvimento de seus saberes; enganar e ludibriar o entendimento das pessoas, com falsas informações, distancia os humanos, tolhe a sua liberdade e aniquila seus saberes e conhecimentos na tentativa de forjar o mundo real por meio da ilusão virtual, que pode tornar as pessoas cada vez mais alienadas, paralisadas pela ilusão e angustiadas por imaginar uma realidade distante que não querem viver.

Assim, é comum usar melindres para explicar a realidade e justificar o injustificável, como mascarar a verdade com mentiras para confundir a mente humana com a finalidade de manter domínio e poder sobre a maioria da população. Isso traz a importância da pesquisa para os docentes que acreditam na educação não como única e preponderante, mas um meio para se chegar a futuras melhorias para a vida, seja ela humana ou não humana, pois dependemos uns dos outros.

Dessa maneira, existe um sentido significativo que aproxima e equilibra diferentes estratégias que podem consolidar as relações entre os saberes docentes

na área da Ciência para uma Educação em Direitos Humanos. Isso ocorre na tentativa de contribuir para a construção de uma sociedade justa, economicamente viável e equilibrada, que permita compreender as possibilidades de ver e enxergar os indivíduos que estão à margem da sociedade. Além disso, possibilita escutar as angústias humanas construídas por conta de uma ignorância que cega e limita, em um mundo de pouca aceitação humana.

O trabalho docente deve ser feito também para aqueles que não são vistos no mundo real, para aqueles que são ignorados e desconsiderados nas suas múltiplas realidades. O docente não se limita ao que é possível; ele sonha com o impossível, quer aprender e reaprender para evoluir na complexidade de um mundo de vivências dos saberes e conhecimentos que são vivos e se eternizam ao longo de sua vivência.

Podemos concluir que, nos últimos anos, há uma percepção sobre a necessidade de um vínculo maior entre o ensino de Ciências em consonância com uma Educação em Direitos Humanos, fomentando uma Educação contextualizada para a formação das pessoas e interligada com as novas concepções esboçadas na BNCC e nas Resoluções de 2012 e 2015 do Conselho Nacional de Educação (revogada pela Res. 02/2019-CNE), concepções essas que não influenciam tão ativamente na prática das Ciências Naturais, mas somadas com as lutas dos docentes por uma Educação para todos podem colaborar para a efetivação de uma Educação mais humana.

Por isso, a importância desta pesquisa em analisar narrativas autobiográficas de educadores-pesquisadores. Elas precisam ser conhecidas com o intuito de proporcionar a outros educadores a necessidade de fazer diferente e não repetir a hegemonia do poder dominante segregador, pois é pelo saber que podemos conhecer como se faz o conhecimento de uma pessoa até se tornar um professor de Ciências.

Portanto, o caminhar visto nas narrativas pesquisadas, quando conhecidas, podem apontar possibilidades de mudança e questionar formas de viver melhor e, assim, podemos entender que precisamos conhecer os saberes descritos nas narrativas dos professores de todas as áreas do conhecimento, não só a de Ciências, despertando, assim, o interesse para novas pesquisas. A partir disso é possível identificar saberes para a construção de como se preparar para chegar ao docente que se deseja ser. Dessa forma, rerepresentamos os saberes que permeiam essa trajetória.

- a) Saberes da formação profissional, relacionados às técnicas e métodos de ensino, são legitimados cientificamente e transmitidos aos professores ao longo de sua formação.
- b) Saberes disciplinares, reconhecidos e identificados nos diferentes campos do conhecimento, como: Linguagem, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Biológicas.
- c) Saberes curriculares, relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes.
- d) Saberes experienciais, que resultam do próprio exercício da atividade profissional docente e são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com os envolvidos nesse contexto.

Concluimos, portanto, que o trabalho docente deve ser feito para todos, inclusive para aqueles que são ignorados e desconsiderados nas suas múltiplas realidades, pois a educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si como agente ativo na modificação da sua mentalidade e de seu grupo, sendo protagonista na construção da democracia e da justiça social.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memórias e narrativas. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201- 224.
- ABRANTES, A. C. S.; AZEVEDO, N. O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura e a institucionalização da ciência no Brasil, 1946-1966. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas**, v. 5, n. 2, p. 469-489, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v5n2/a16v5n2.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- BAPTISTA, M. C. **As linguagens na BNCC e nos currículos locais**. Ciclo de Palestras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, 2019.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BOBBIO, N. **O Positivismo jurídico: lições de Filosofia do Direito**. São Paulo: Ícone, 1995.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2002.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 59-76, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BUENO et al. Concepções de ensino de Ciências no início do século XX: o olhar do educador alemão Georg Kerschensteiner. **Ciência e Educação**, v. 18, n. 2, p. 435-450, 2012.
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRAGANÇA, I. F. S. História de vida nas ciências humanas e sociais: caminhos, definições e interfaces. In: Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, pp. 37-57.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), 06 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de Informação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal de Informação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 09 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, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei Federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 out. 2003.

BRASIL. Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Federal nº 10.639, de 09 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. Lei Federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e nº 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2009.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de abr. 1999.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 07 de julho de 2010 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 14, de 06 de junho de 2012 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 maio de 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 08, de 08 de março de 2012 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Analisa o Projeto de Lei nº 3.153/2012, de emenda à Lei Federal nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio de 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 2/2015**, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário**

Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 19 abril. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP: 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de abr. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48.

BRASIL. . Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DCOCEB, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1015-subsidios-para-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019.

CALLIGARIS, C. Verdades de autobiografias e diários íntimos. **Estudos históricos: indivíduo, biografia, história**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 83-97, 1998.

CANDAU, V. M. Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro. Rio de Janeiro, **Ed. Cadernos Novamerica**, n. 10, 2001.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2016.

CANÇADO TRINDADE, A. A. Para um relato da elaboração da Declaração e Programa da Ação de Viena. Balanço dos Resultados da Conferência Mundial dos Direitos Humanos: Viena, 1993. **Revista Brasileira de Política Internacional**, n. 36, p. 9-27, 1993.

CARBONARI, P. C. **Realização dos Direitos Humanos**. Passo Fundo: IFIBE, 2006.

CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças: **diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

CORSARO, W. A. reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; Carvalho, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CONTRERAS, José. Autonomia de Professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 327-332, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/er/a/4RKqThSNk7MjSf4Hq3mJd6S/?format=pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado. **Protocolo da Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado**. Curitiba: SME, 2018.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Superintendência de Gestão Educacional. **Veredas Formativas**. Curitiba: SME, 2018.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico: critérios de avaliação da aprendizagem escolar**. Curitiba: 2010.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Cadernos pedagógicos de unidades curriculares de transição**. Curitiba: SME, 2021. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/2/pdf/00284614.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CRUTZEN, P. J.; STOERMER, E. F. The Anthropocene. **Global Change Newsletter**, v. 41, n. 12, p. 17-18, 2000.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DEMO, P. **Cidadania assistida e cidadania tutelada**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DORNELLES, J. R. W. O desafio da Educação em Direitos Humanos. **Cadernos Nuevamerica**, Rio de Janeiro, n. 78, p. 10-13, 1998.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ENS, R. T.; RAMOS, V.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2012.

FAIRCLOUGH Norman; Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. Omnes et Singulatim: uma crítica da razão política. In: MOTTA, Manoel Barros de (Org.). **Estratégia, Poder e Saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Ditos e Escritos vol. I – Problematização do sujeito; psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. **Ditos e Escritos vol. IV – Estratégias, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Ditos e Escritos vol. V – Ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A Ordem do Discurso.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **História da Loucura na Idade Clássica.** 7. ed. São Paulo: Perspectiva 2003.

_____. **Microfísica do poder.** 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Coleção Biblioteca de Filosofia, Coordenação editorial: Roberto Machado).

_____. **As palavras e as coisas uma arqueologia das Ciências Humanas.** 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FLOWERS, N. Educación en Derechos Humanos en Estados Unidos. In: Temas de la Democracia. **Periódico electrónico del Departamento de Estado de Estados Unidos**, Programas de Información Internacional, v. 7, n. 1, mar. 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Dados abertos Capes.** 2022. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/catalogo-de-teses-e-dissertacoes-de-2013-a-2016/resource/2ba5eaae-2e2c-4886-8c5c-0d20bd115ef2>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62. (Coleção Educação para Todos).

HOBBS, T. **Do cidadão**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

JANINE, R. Sobre ética e direitos humanos. **Interface**, Botucatu, v. 7, n. 12, fev. 2003. Entrevista concedida a Maria Lúcia Toralles-Pereira e Reinaldo Ayer de Oliveira. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/nHqGVDVC5LkJ96wJyFwR8VK/>. Acesso em: . 15 jun. 2021.

JARES, X. **Educación y Derechos Humanos**. Madri: Editorial Popular, 1999.

KANT, I. **Fundamentos da metafísica dos costumes**. São Paulo: Ediouro, 2000.

KELSEN, H. **Teoria Pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KELSEN, H. **O que é justiça?** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LEFF, E.; CUNHA, B. P. **Os saberes ambientais, sustentabilidade e olhar jurídico: visitando a obra de Enrique Leff**. Caxias do Sul: Educs, 2015.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LIMA JÚNIOR, J. B. **Os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais como Direitos Humanos: uma justificação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. O conceito de experiência em Michel Foucault. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, n. 2, p. 42-55, jul./dez. 2011.

LUSTOSA, E. M. B. **A importância da assistência social na efetivação dos direitos humanos no Brasil**. Monografia (Especialização em Educação em Direitos Humanos) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. da G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino

e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: UFSCar, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

NOGUEIRA, M. A. **Em defesa da política**. São Paulo: Senac, 2001.

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. **Conteúdos cordiais: biologia humanizada para uma escola sem mordça**. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

_____. A formação de professores de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos: uma pesquisa-ação. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 355-373, 2018.

_____. **Tecendo diálogos sobre Direitos Humanos na educação em Ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), 2015.

PANDINI-SIMIANO, L.; BARBOSA, M. C. S.; SILVA, C. M. Marcas de uma pedagogia tecida nas relações: documentação pedagógica como narrativa da experiência educativa na creche. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.19, n. 40, p. 200-217, 2018.

PACHECO, F. A. **La relación de la educación en derechos humanos con el derecho a la educación**. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003.

PASSOS, C. L. B. Narrativas de licenciados de matemática participantes em grupo de estudos. In: SILVA, V. L. G.; CUNHA, J. L. (Org.). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 149-166.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

POMA, L. S. La educación en derechos humanos: una pedagogía del reconocimiento. In: POMA, L. S. **Hacia una pedagogía de la convivencia**. Lima: Fondo Editorial; PUCP, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Por que traduzir o livro la autonomia del professorado? Prefácio. In: CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (PNDH -3). Secretaria Especial dos Referenciais. **Caderno de Educação em Direitos Humanos Direitos Humanos da Presidência da República**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Link em revista**, v. 1, n. 1. p. 3-15, 2005. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/2363/1440>. Acesso em: 11 set. 2023.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em Educação. Nuances: estudos sobre Educação, São Paulo. v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RONCA, A. C. C. **A qualidade da Educação**: políticas públicas e equidade. O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade. São Paulo: Santillana, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro, 1992.

_____. **Confissões**. Bauru: Edipro, 2008.

SANTOS, Robson dos. Afinal, o que são direitos humanos? **Sociologia: Ciência & Vida**, São Paulo: Escala, ano I, n. 5, p. 36; 39, 2007.

SANTOS, Bruno Freitas. Educação como processo de humanização: educação freireana. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 21, 2020.

SARMENTO, M. J. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. Imprópria. Política e pensamento crítico. **UNIPOP**, n. 2, p. 45-49, 2012.

SILVA-BATISTA, I. C.; MORAES, R. R. História do ensino de Ciências na Educação Básica no Brasil (do Império até os dias atuais). **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 26, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/26/historia-do-ensino-de-ciencias-na-educacao-basica-no-brasil-do-império-até-os-dias-atuais>. Acesso em: 20/09/2022

SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, 2005.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

SOUZA SANTOS, B. **A globalização e as Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACAVINO, S. Direitos Humanos à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A. M.; ZENAIDE, M. N. T. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007.

SARMENTO, G. **As gerações dos direitos humanos e os desafios da efetividade**. Jusbrasil, 2010. Disponível em: d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net. Acesso em: 23/05/2022

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. **O pensar educação em Paulo Freire**: para uma pedagogia de mudanças. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SIQUEIRA, D. P.; PICCIRILLO, M. B. Direitos fundamentais: a evolução histórica dos direitos humanos, um longo caminho. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. XII, n. 61, fev. 2009.

SOUZA SANTOS, B. **Aula Magistral #4 Direitos Humanos no Século XXI** – Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra, 2020. 1 vídeo (80 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sph7y-Pcnnl> – 2020 Aula Magistral #4 "Direitos HumanosnoSéculoXXI". Acesso em: 30/08/2021

SOUZA, Isabela. **Direitos humanos: conheça as três gerações**. Politize, 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/tres-geracoes-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 12 out. 2022.

SOUZA, Isabela. **O que são direitos humanos?** Politize, 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/direitos-humanos-o-que-sao/3>. Acesso em: 05 set 2023

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – Fundamentos e epistemologia. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE*, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 73, 2000.

TEIXEIRA, P. P.; OLIVEIRA; R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. C. P. **Conteúdos cordiais: Biologia humanizada para uma escola sem mordanças**. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

TIBBITTS, F. Nuevos modelos de educación en derechos humanos. **Temas de la Democracia**. Periódico electrónico del Departamento de Estado de Estados Unidos, Programas de Información Internacional, v. 7, n. 1, 2002.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. *In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: novembro de 2010. p. 1-20.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Todos pela Educação; Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 12 maio. 2022.

TORRES, R. L. A cidadania multidimensional na era dos direitos. *In: TORRES, Ricardo L. (Org.). Teoria dos direitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

TOSI, G. A pesquisa em Educação no século XXI. *In: ENCONTRO DE PESQUISA DA UFPI*, 3, 2004, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2004.

TOSI, G. **Direitos humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005.

TRINDADE, Antonio Cançado. **Cançado Trindade Questiona a Tese de "Gerações de Direitos Humanos" de Norberto Bobbio**. Portal DHNET, 2019. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/militantes/cancadotrindade/cancado_bob.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.

TUVILLA, J. R. **Educar en Derechos Humanos**. Madri: Editorial CCS, 1998.

UGARTE, C.; NAVAL, C. Propuestas metodológicas para la educación en derechos humanos en los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*, 4, 2003, Almería.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICES

QUADRO 7 – Trajetória pessoal, trajetória familiar e experiência escolar

Pesquisador	Narrativas
1) D66	<p>Nasci em um bairro da periferia de Salvador/BA e fui estudante de escola pública.</p> <p>Na minha trajetória, tive a oportunidade de participar de diversas formações e encontros voltados para a reflexão da realidade brasileira e que despertaram o meu olhar para as desigualdades sociais tão presentes em nossa sociedade.</p> <p>Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais (UFBA-Salvador/BA), a ideia de fazer o mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.</p> <p>De um lado, a experiência adquirida na minha trajetória pessoal e, do outro, a atuação profissional em instituições educacionais particulares e públicas, geralmente promotoras de modelos hegemônicos de educação preocupados com perspectivas de engessamentos que visam essencialmente “adestrar” pessoas para ingressar na universidade, atendendo aos anseios do mercado de trabalho; nas escolas públicas, presenciando, dia após dia, uma dura realidade, na qual os educandos não têm o direito sequer de serem alfabetizados e a educação é resumida ao ato de mantê-los na sala de aula, sem qualquer perspectiva real de desenvolvimento.</p>
2) D24	<p>não apresenta</p>
3) T10	<p>Para iniciar a discussão acadêmica do tema da tese Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil, retomo a memória da minha infância e adolescência quando as alterações em torno das questões raciais e étnicas se faziam presentes.</p> <p>O meu primeiro contato com a diferença racial não ocorreu em sala de aula, mas no seio da família.</p> <p>Toda minha educação familiar deu-se no interior de uma família negra, por isso posso dizer que faço parte da considerada mestiçagem brasileira.</p> <p>Vivi em meio à contação de histórias e experiências de discriminação relatadas por meu pai e minha mãe sobre o preconceito e racismo vividos por ela, por ser negra, uma vez que meu pai era, socialmente, declarado branco.</p> <p>Meus pais viviam no campo (numa pequena propriedade) e tinham um compadre, que era muito amigo da família. Certo dia esse compadre foi à nossa casa para tomar emprestado o cavalo e uma sela de montaria, pois precisava fazer uma viagem. Chegando lá, ele disse:</p> <p>- Compadre Pedro, vim aqui tomar o seu cavalo emprestado, pois quem ficou pra andar a pé foi o preto do pé rachado.’ - Minha mãe, que estava na cozinha fazendo café para receber a ilustre visita, saiu de lá com o coador à mão e disse: - Não, meu compadre, quem ficou para andar a pé foi o senhor, que não tem nem cavalo e nem uma sela para viajar e vem aqui tomar o nosso emprestado; pois o preto, tendo um cavalo e uma sela, não vai lhe emprestar e andar a pé”. O compadre alegou que não estava falando dela, pediu desculpas e saiu sem a sela, sem o cavalo, sem, sequer, tomar o café fresquinho.</p> <p>Minha mãe não se calou diante do ato discriminatório. Este fato aconteceu em meados dos anos 1960, época em que atos discriminatórios não eram levados a sério, época em que se acreditava (e talvez ainda se acredite) na democracia racial</p> <p>Outro ponto de destaque é que a família do compadre tinha uma posição econômica.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Minha avó paterna tinha uma ascendência negra e branca, mas se assumia como branca e, socialmente, poderia ser classificada como branca; meu avô paterno era branco (os ascendentes, até o que pude alcançar, eram brancos).</p> <p>A avó materna tinha ascendência negra e branca, e o avô materno era preto (de ascendência indígena e negra).</p> <p>Nascida em 08 de dezembro de 1926. Ela alcançou a quarta geração, com dois (2) filhos e oito (8) filhas, vinte e três (23) netas e vinte um (21) netos, trinta e cinco (35) bisnetas e vinte e seis (26) bisnetos e seis (6) tetranetas e dois (2) tetranetos, todos com vida.</p> <p>Embora a expressão “Democracia racial” seja atribuída a Gilberto Freyre, tal expressão não é encontrada na sua obra Casa Grande Senzala, a obra que o consagrou como o precursor da democracia racial vivenciada pelos brasileiros.</p> <p>Outra situação semelhante à que contei foi com outro amigo da família que se encontrava na nossa casa e conversava com meu pai. No decorrer da conversa, ele afirmou o dito popular de que “preto quando não suja na entrada, suja na saída”. Minha mãe, que, nessas situações, não se calava, entrou na conversa e disse: “Pois é, senhor João, e o branco, suja tanto na entrada, quanto na saída”. Ele ficou sem graça, pediu licença e foi embora.</p>
4) D18	Não apresenta.
5) D61	<p>A necessidade de investigar o tema em questão surgiu a partir da minha vivência em sala de aula como educadora musical.</p> <p>Minha formação inicial em música foi na área da educação por meio de um curso de formação técnica realizado na cidade de Anápolis, no interior do estado de Goiás.</p> <p>Após a conclusão deste curso resolvi cursar musicoterapia na Universidade Federal de Goiás, com o objetivo de dar continuidade aos estudos da música, mas agora com foco na saúde.</p> <p>Após terminar a graduação acabei trabalhando como educadora musical em uma escola particular na cidade de Goiânia, na qual obtive um aprendizado muito rico quanto às cantigas que se executam na escola e o que elas realmente dizem.</p>
6) D154	Não apresenta.
7) D378	<p>Passo a narrar um pouco de minha trajetória para que o prazer e a dor destas lembranças-reflexões me acompanhem e permitam ser melhor do que fui e as palavras respinguem no mundo como pequenas gotas de orvalho.</p> <p>A história que narro abaixo é a minha, mas a partir desse momento pode ser nossa, porque como diz a música: — por onde for quero ser seu paril na dança da vida e do conhecimento. Num dia de temperaturas negativas, onde os campos refletiam os sinais da forte geada, um grito ecoou nos corredores de um pequeno hospital da cidade de Bagé, no Rio Grande do Sul.</p> <p>Era julho de 1970, após um longo trabalho de parto, deixei o ventre materno para viver uma nova experiência, que, num primeiro momento, me pareceu fria, mas logo foi substituída pelo calor de minha mãe, onde encontrei o alimento e a proteção que considero eternos.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Sob o manto dos pampas fui acolhida por meu pai, homem grande de coração, encorajador de novas experiências e desafios, que fala com o olhar e me ensina com seu exemplo, principalmente a cuidar da semente para colher bons frutos.</p> <p>Nasci e me desenvolvi numa família muito afetuosa e que sabe acolher com alegria todos que se aproximam.</p> <p>Vida celebrada e compartilhada nos sorrisos e nas lágrimas, nas certezas e incertezas, na igualdade e na diferença.</p> <p>Na minha infância brincava muito, cresci com outros quatro irmãos, minha saúde era vigiada e meus pais sempre propiciaram o contato com a natureza, ressaltando a importância do respeito ao próximo e ao meio ambiente.</p> <p>Cursei o ensino fundamental em uma escola pública estadual. Cantava o Hino Nacional vendo a bandeira ser hasteada, vestindo o uniforme designado.</p> <p>Além das disciplinas obrigatórias, praticava esportes olímpicos e coletivos e ainda podia fazer dança na própria escola gratuitamente.</p> <p>Nesta época sob o regime militar não conseguiram segurar meu canto. No coral da escola encontrei outros caminhos de desenvolvimento, aprendi canções que ensinavam, conheci lugares e pessoas.</p> <p>A arte manda a sua mensagem e se operam em mim novos olhares.</p> <p>Fui crescendo com incentivo ao estudo e a busca do conhecimento, a reconhecer no outro meu semelhante e a não fazer ao próximo o não quero para mim.</p> <p>Enquanto cursava a faculdade, casei e dessa união duas lindas bênçãos foram geradas, a quem sempre desejei conduzir no caminho do bem.</p> <p>Ser mãe é se tornar menos egoísta, mais forte e entender melhor os pais, se refazer a cada instante e é, principalmente, aprender a amar.</p> <p>Ingresso no trabalho jurídico e entre leis e livros, decisões humanas dentro e fora do judiciário, em meio às justiças e injustiças, poder e submissão, fui vivendo experiências que me trouxeram alegrias e tristezas, esperança e desesperança, fui me constituindo e reconstituindo.</p> <p>Quando beirava os vinte anos de trabalho como advogada, uma mudança para Santa Catarina e outro caminho surge junto ao universo escolar.</p> <p>Aceito o desafio e assim outros conhecimentos, lugares e pessoas surgem em minha vida.</p> <p>Essa nova experiência me envolveu totalmente e trouxe uma imensa alegria, integralidade e emoção.</p> <p>Quando observava o desenvolvimento dos estudantes com os novos saberes e comparada com as práticas jurídicas, onde as normas e sanções impostas nem sempre operam uma nova consciência nos seres humanos, escolhi trilhar o caminho da Educação e fui buscar aprendizado e qualificação.</p> <p>Ingresso na Universidade Federal de Santa Maria/RS no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional que objetiva preparar profissionais de todas as áreas do conhecimento para a docência.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Neste ambiente de desenvolvimento de novos saberes fortaleceu meu compromisso com a Educação.</p> <p>Concluída a segunda graduação, fiz concurso e ingressei no magistério estadual como professora de Direito dos Cursos Técnicos.</p> <p>Ambiente profissional que me propicia enorme experiência e aprendizado, principalmente porque sinaliza um terreno fértil para o plantio de novas sementes.</p> <p>Num congresso de educação fui tocada pelas palavras de um mestre, hoje, meu estimado orientador.</p> <p>Naquele dia percebi que algo nos unia e fiz uma escolha acertada que me traz enorme felicidade.</p> <p>É uma pessoa que me inspira, me desacomoda e me permite ser livre, liberdade essa com vigilância responsável daqueles que tem a missão de convidar para o voo da vida e do saber.</p> <p>Ingresso no grupo de pesquisa Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CLIO/UFSM, onde o conhecimento compartilhado, o convívio com pessoas de diversas áreas e estágios estudantis, com experiências pessoais e profissionais múltiplas, me possibilitam enorme aprendizado e evolução, principalmente como pessoa e pesquisadora.</p> <p>Os caminhos percorridos me trouxeram a esta dissertação de mestrado que concilia meu jeito de estar no mundo e as áreas do conhecimento que tive a oportunidade de estudar e vivenciar até agora.</p> <p>Pensar na importância do conhecimento em minha vida e de todos que pude observar, me impulsiona a pesquisar e a escrever para compreender e dialogar com parte dos saberes já produzidos, lançar novos olhares sobre questões que me inquietam e a contribuir para a reflexão e melhoria das condições individuais e sociais, em especial ligadas à educação.</p> <p>Outro motivo para continuar a jornada de estudos é a responsabilidade com os estudantes que ingressam na escola todos os semestres, a imensa vontade de me refazer a cada etapa, entender como posso contribuir para a vida deles e da sociedade, principalmente sendo capaz de respeitar o ser humano que caminha ao meu lado, na busca de meios para a minimização das desigualdades, desenvolvimento que permita um questionamento do mundo e das práticas e o uso da liberdade com responsabilidade, a fim de que viver num mundo mais justo, sustentável e fraterno, onde as ações dispensem as palavras, a consciência dispense as leis e o viver com o outro, seja uma experiência de evolução e imensa felicidade.</p> <p>Ciente da minha responsabilidade com o todo, encontro na pesquisa uma forma de contribuir, as dúvidas me movimentam e a seguir passo a descrever os motivos e as perguntas que me faço para trilhar este caminho.</p>
8) D26	<p>Passei a minha infância e adolescência lamentando por não ter nascido um menino, em vez de menina.</p> <p>Talvez eu lamente até hoje, especialmente quando me deparo com cobranças geralmente apresentadas para as meninas, como: aprender e saber lavar e passar roupas, cozinhar, ter, obrigatoriamente, um quarto sempre organizado, apresentar uma caligrafia bonita e sempre ter que auxiliar as mães nas tarefas domésticas.</p> <p>De outro lado, aos meninos tais cobranças não são, em regra geral, apresentadas.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Eles, na relação com as meninas, sempre têm mais tempo para brincadeiras, para dormirem, assistirem televisão e não serem tão cobrados pela caligrafia nem para terem um quarto bem organizado.</p> <p>O que observo também é que, apesar das ordenações, eu, como várias outras meninas e meninos, reagi a elas.</p> <p>Em minha vida familiar isso foi expresso pelas minhas reações de questionamento diante das diferentes habilidades exigidas a mim e ao meu irmão em minha casa.</p> <p>Inúmeras vezes eu lavei louça chorando por meu irmão não ser obrigado a fazer o mesmo e, muitas vezes também, fiquei de castigo por me recusar a fazer tarefas que eu achava injustas.</p> <p>Ao longo dos anos, algumas coisas mudaram na rotina da minha casa, mas ainda não alcançamos a igualdade de gênero.</p> <p>Somos duas mulheres, eu e minha mãe, e dois homens, meu pai e meu irmão, e as coisas são claramente diferentes por aqui; apesar dos avanços que fomos conquistando.</p> <p>Desse modo, modelos e modos de sermos mulheres e de sermos homens, de sermos femininas ou de sermos masculinos, vão sendo ajustados por diversas instâncias sociais, entre elas, a família e a escola.</p> <p>Olhando para essas questões percebi que elas também me atingiram e ao meu irmão, 18 anos e meio mais novo do que eu.</p> <p>Por igualdade de gênero, referimo-nos ao acesso a direitos e deveres, em todas as áreas e espaços institucionais, que devem ser assegurados aos homens e as mulheres.</p> <p>No campo dos estudos de gênero, em geral, é defendido a noção de igualdade de gênero como uma exigência política, pois, esta aponta para a necessidade de pensarmos de forma equânime as relações de poder entre homens e mulheres.</p> <p>O mergulho no campo dos estudos de gênero me possibilitou a compreensão de que fui e continuo sendo produzida mulher; de modo igual, o meu irmão também foi se produzindo homem, nas relações sociais e culturais.</p> <p>As minhas experiências com as discussões de gênero iniciam-se no ensino médio, quando realizei um trabalho na disciplina História, no 2º ano, que se refere aos modos como, em países diversos, são apresentados e organizados os comportamentos sexuais de homens e mulheres.</p> <p>Tal trabalho consistiu em recortarmos matérias em revistas comerciais de diferentes anos.</p> <p>Fiquei muito à vontade com o tema e também ganhei mais argumentos para alimentar minhas ideias sobre a condição da mulher na sociedade e o debate de gênero e de sexualidade.</p> <p>Em 2010, ingressei na graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba – Minas Gerais, 3ª turma.</p> <p>Em 2012 me matriculei em uma disciplina eletiva chamada Evolução Humana, ministrada pelo Prof. Dr. Luís Gustavo Galelo, em que tive uma aula sobre evolução do comportamento sexual humano.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Depois dessa aula, que me cativou bastante, procurei o professor para que eu pudesse realizar com ele o meu trabalho de conclusão de curso (TCC).</p> <p>Através dessa disciplina meus olhares se abriram para como as mídias, a sociedade, a escola e as disciplinas de Biologia e Ciências são instrumentos na criação de corpos, gêneros, sexos e sexualidades. Foi a partir do TCC que elaborei e apresentei o projeto com o qual participei do processo seletivo para o mestrado, na Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).</p> <p>Após a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, inseri-me no grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação – GPECS.</p>
8) D26	<p>Assim, ao me propor a pensar sobre os Corpos, os Gêneros e as Sexualidades, faço de mim alguém diferente do que era e ainda alguém distante do que poderei vir a ser.</p> <p>Não poderia mais “ir por aí” sem levar comigo possibilidades de estar no mundo, já não poderia mais “ser” e sim “estar”.</p> <p>Essa compreensão me envolveu em um cenário de possíveis caminhos que foram aguçando a minha capacidade de perceber o mundo e, sobretudo, as pessoas.</p> <p>Minha prática docente foi sendo movida pela prática da escuta e pela tentativa de pensar sobre os ensinamentos de Biologia e Pedagogia daqueles que diariamente me ensinam coisas por meio de suas histórias - meus/minhas alunos/as.</p> <p>Hoje, percebo muitas mudanças que a arte da produção desse trabalho foi capaz de provocar em mim, entre elas, o entendimento dos processos educativos nos quais estou envolvida, o diálogo entre a academia e a comunidade, a responsabilidade com a formação de alunos/as, a inserção de discussões políticas no contexto escolar e em minhas aulas e, mais que isso, a possibilidade de desconstruir conceitos sobre as formas de viver as feminilidades e masculinidades que se arrastaram comigo por tanto tempo e perceber que elas estão articuladas a construções sociais e culturais mais amplas.</p> <p>Meu interesse pelo Mestrado em Educação foi construído a partir das minhas experiências em salas de aula de Ciências desde a graduação - concluída em 2012 - onde tive meu primeiro contato com a docência por meio da minha inserção e alcance de uma bolsa no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - Biologia) no ano de 2010.</p> <p>Como bolsista do PIBID, entrei em contato com uma escola pública da educação básica, da periferia da cidade de Uberlândia-MG, e pude reconhecer o espaço da escola e seus/suas integrantes. Voltar à escola da educação. O leitor irá perceber que ao longo da escrita as pessoas do discurso se misturam ora a primeira pessoa do singular, ora a terceira pessoa do plural, isso se deu por não conseguir delimitar o afastamento de tantas/os outros/as e especialmente minha orientadora e onde eu a faço solitariamente.</p> <p>Os movimentos de troca foram constantes, ainda que a reclusão se fizesse presente em grande parte da escrita, defino então que este texto foi um compilamento de ideias, encontros, mãos, afetos e, sobretudo empenho, verdade e estudo. básica não mais como aluna e perceber as nuances daquele cotidiano me inquietaram e me lançaram a questionamentos sobre o trabalho docente e o ensino de Biologia.</p> <p>As curiosidades, as vivências e os questionamentos sobre esse campo me fizeram desejar estudar e, ao mesmo tempo, marcaram a minha vida.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>As ponderações entre as discussões do grupo, as pesquisas realizadas ou em realização, as minhas inquietações de sala de aula e as intenções da Linha de Pesquisa à qual me vinculei me fizeram pensar junto com a minha orientadora a alteração do tema de investigação do projeto que submeti para ingresso no mestrado.</p> <p>Para isso, aponto para a relevância, bem como a importância da releitura nossa do trabalho de dissertação da Gabriela Almeida Diniz (2015), intitulada Sexualidade na internet: a publicação em blogs de professores/as de Ciências e Biologia, que investigou blogs de professores/as de Ciências e Biologias e os discursos de sexualidade presentes em suas publicações, na composição do meu trabalho.</p> <p>O caminho que faz Diniz (2015) chegar aos blogs inicia-se por meio da leitura e discussão de uma pesquisa, coordenada pela orientadora do nosso trabalho, que na época, versava sobre livros didáticos de Biologia.</p>
9) D34	<p>Conscientes da necessidade de prosseguirmos rumo à construção do saber e de que a formação permanente e continuada é percurso obrigatório para entendermos a constante evolução dos Direitos Humanos, rememoramos a afirmação de Tavares (2007, p.487) de que “a formação é o estágio inicial, mas que o processo educativo em Direitos Humanos é contínuo.</p> <p>Sua finalidade maior é a constituição de uma cultura de DH e, nesta perspectiva, está sempre em renovação”.</p> <p>Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar. Discente em Psicologia.</p>
10) D76	<p>Após formado em Ciências Jurídicas e Sociais, informado sobre a amplitude dos Direitos Humanos e da EDH e não conformado com as generalizações direcionadas aos Direitos Humanos, através das mídias (rádio, televisão, redes sociais) e nos ambientes escolares e acadêmicos, ingressei na Especialização em “Educação em Direitos Humanos” no ano de 2014, oferecida pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) através do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH).</p>
11) D196	<p>O interesse no tema é dado pela percepção da necessidade latente de desconstrução de conceitos relativos aos Direitos Humanos entre jovens, bem como a importância do bom entendimento sobre a formação da cidadania.</p> <p>Existe atualmente marco regulatório do Ministério da Educação, que torna o ensino dos direitos humanos obrigatório, optando-se sua administração como disciplina ou como conteúdo ministrado transversalmente nas disciplinas de todos os segmentos de ensino; isto é, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.</p> <p>Assim, acredita-se que os DH possam transpor as fronteiras formais indicadas pelos Tratados Internacionais de que o Brasil é consignado.</p> <p>Foram tratados, durante o processo da pesquisa, temas que são pertinentes aos direitos humanos no contexto brasileiro sob a ótica das Ciências Sociais e Humanas.</p> <p>Essa perspectiva objetivou construir um trajeto histórico que nos permitisse fundamentar os temas tratados nos livros como essenciais ao conhecimento dos direitos humanos dentro do ambiente do Ensino Médio.</p> <p>O produto final, constituído em manual, desenvolveu estratégias que auxiliem na construção de um ambiente favorável ao ensino de direitos humanos, e que dê auxílio</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>aos docentes, para que possam trabalhar os conceitos de uma forma prática e didática, facilitando a compreensão dos alunos.</p>
12) T29	<p>Hoje, atribuo as oportunidades que tive de chegar à universidade e de acreditar em novas possibilidades graças ao apoio da minha família e à participação nos movimentos sociais, o que me ajudou a perceber que, embora as dificuldades fossem reais, também era real o direito de buscar um futuro mais digno.</p> <p>A infância é a possibilidade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não-previsto, não nomeado, não existente, a asseveração de que não há nenhum caminho pré-determinado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é “apenas” um exercício imanente de forças.</p> <p>Em meio às angústias e desejos de contribuir, de alguma forma, para mudar essa dolorosa situação, revivo a minha condição de estudante de escola pública, de graduada em uma universidade pública – fato que hoje é visto como comum, diante das questionáveis facilidades que vêm sendo oferecidas, mas que, há algumas décadas, eram poucos os estudantes de escolas públicas que conseguiram esse feito – e, hoje, percebo as dificuldades daqueles que não têm acesso a uma educação de qualidade e vivem em meio a um faz de conta que tem envolvido a educação. Assim, a minha história me impulsiona na busca por contribuir de alguma forma, pois acredito que a efetivação da Educação em Direitos Humanos seja fundamental nesse processo.</p>
13) D508	<p>Hoje, como professora concursada da Prefeitura de Salvador, leciono na Escola Municipal Marisa Baqueiro Costa, a mesma que estudei!</p> <p>E posso afirmar que a escola, fruto da luta dos movimentos sociais do bairro, pouco dialoga com a comunidade.</p> <p>O que impulsionou a construção desse estudo. É preciso destacar que o surgimento do Bairro de Saramandaia na década de 1970 se assemelha em termos sociais, políticos e econômicos, à maioria dos bairros periféricos das zonas urbanas deste país. Todavia, o enfrentamento de suas condições adversas, através da organização popular, direciona nosso olhar sobre a experiência política dessa comunidade.</p> <p>Para tanto, o interesse em pesquisar a temática surgiu em 2015 quando iniciei o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) vinculado a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob orientação do Professor Dr. José Cláudio Rocha, coordenador do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH), resolução No1.247/2016 e do Observatório da Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Violência (OEDHCV) da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes).</p> <p>Ressalto que o CRDH é uma instituição interdisciplinar e colaborativa criada para fortalecer os processos educacionais que trabalham com educação e valores democráticos, atitudes e práticas coletivas que promovam a cultura de respeito aos Direitos Humanos, através das Abordagens Baseadas em Direitos (ABD), metodologias de pesquisa interativas e participativas, fundamentadas na Declaração Universal de Direitos Humanos e em outros instrumentos internacionalmente aceitos, que fornecem padrões reconhecidos globalmente do significa viver dignamente.</p> <p>Acrescento que, as discussões realizadas pelos grupos de pesquisa vinculados ao CRDH - Gestão, Educação e Direitos Humanos (GEDH) e o CriAtivos - me possibilitaram alguns pontos de investigação.</p> <p>Além das perspectivas de compreensão sobre a importância do tema como forma de conquista de direitos e um aliado para formação, mediação de conflitos e criação de</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>espaços de diálogo voltados para a construção de processos socioeducativos capazes de valorizar as singularidades da comunidade, sua constituição e identidade.</p> <p>Assim como, o GESTEC em conformidade com a Portaria Normativa No 17 de 28 de dezembro de 2009 que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES, tem como um de seus pressupostos a articulação entre a teoria e prática profissional na construção das propostas com o objetivo de contribuir para melhoria da Educação Básica, tendo em vista, a direta vinculação entre universidade e sociedade.</p> <p>Dessa forma, o programa inclui em seus critérios de seleção a construção de produtos, que no caso dessa pesquisa, é o estudo de caso, o plano de ação da escola e vídeo documentário. Este último, produzido no Laboratório de Informação, Memória e Documentação (LIMDO) do CRDH por Emila Alana Sena e Everton Terra Nova, membros do CRDH. A elaboração desses produtos também ocorreu por compreendermos a estreita relação entre a escola e comunidade para melhoria da prática educativa.</p> <p>Nesse horizonte, o presente estudo considera a relevância da pesquisa como um dos pilares da construção do conhecimento em sua relação com o sujeito histórico. Não podemos desvincular a historicidade, o compromisso político e ético da escola na construção destas dimensões, bem como a necessidade de intervenção.</p> <p> Ao tornar visível a participação dos movimentos sociais de Saramandaia, representados pelas associações, grupos culturais e as Comunidades Eclesiais de Base em sua relação com a EMMBC, temos a intenção de colaborar com a formação de meninos e meninas, tornando-os capazes de valorizar as lutas e conquistas da comunidade, além de se perceberem como sujeitos integrantes dessa história.</p>
14) D107	<p>A problemática que guiou o processo de investigação surgiu, sobretudo, devido à trajetória acadêmica da pesquisadora, a qual ingressou, em 2011, no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília-SP e, no mesmo ano, começou a participar do Grupo de Estudos Direitos Humanos, Gênero e Cidadania, coordenado pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.</p> <p>O Grupo era vinculado ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC)², e também vinculado ao Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Dal Ri.</p> <p>Desde então, o tema dos direitos humanos passou a constituir objeto das reflexões da pesquisadora.</p> <p>Além da participação no Grupo de Estudos, a pesquisadora foi aluna-bolsista do projeto de extensão universitária Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Direitos Humanos e Gênero na Escola, durante os anos de 2011 a 2014.</p> <p>Coordenado pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e financiado pelo Núcleo de Ensino da UNESP, campus de Marília, o projeto contou com a parceria do NUDHUC, da Prefeitura Municipal de Marília e da Secretaria Municipal de Educação de Marília.</p> <p>O objetivo do projeto consistiu na promoção de formação em gênero e direitos humanos para professores(as) de uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de Marília, para alunos e alunas da mesma escola, e também para alunos e alunas do curso de Pedagogia que participaram do projeto.</p> <p>As experiências proporcionadas pelo projeto à pesquisadora foram, portanto, decisivas para a continuidade dos estudos na área da educação em direitos humanos.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Soma-se à trajetória acadêmica da pesquisadora, o fato de que a cidade de Marília possui uma política pública voltada para os direitos humanos: o Programa Municipal de Direitos Humanos (MARÍLIA, 2004), elaborado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, juntamente com a sociedade civil e representantes públicos.</p> <p>O Programa conta com nove áreas temáticas, dentre elas a educação.</p> <p>A saber: comunicação e cultura; criança e adolescente; educação; emprego e geração de renda; infraestrutura urbana; meio ambiente; minorias e discriminação; saúde; segurança pública, justiça e sistema prisional. Para cada área temática há princípios fundamentais norteadores e metas a serem cumpridas (a curto e longo prazos) pelo poder público da cidade.</p> <p>Atualmente, o espaço de estudos constitui-se como Grupo de Pesquisa, devidamente cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq, sob o nome NUDISE (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação) e sob a liderança de Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, juntamente com Renata Maria Coimbra Libório. O NUDHUC foi criado por um grupo de professores e professoras da FFC-UNESP, alunos, alunas e outros profissionais, tendo como objetivo a promoção dos direitos humanos em Marília-SP e região.</p> <p>Foi criado e trabalha acreditando na necessidade de projetos coletivos voltados para a educação em direitos humanos. Cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq; certificado pela UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.</p> <p>A avaliação final, revisão e atualização do Programa teve início no ano de 2017, e tem previsão de término em dezembro de 2018, conforme informações do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, do qual a pesquisadora tornou-se membro no ano de 2015.</p>
15) D359	<p>A motivação em escrever este trabalho vem de experiências vivenciadas no âmbito escolar enquanto estudante e, posteriormente, na função de professora das áreas compreendidas como biológicas.</p> <p>De modo geral, as performances de alguns/mas docentes ao longo da formação básica foram determinantes para despertar o desejo de ensinar e fazer da educação uma profissão.</p> <p>Durante a graduação, foram ofertadas disciplinas que versavam sobre o “estudo da vida”, mediante os aspectos mais técnicos possíveis.</p> <p>Por outro lado, foram disponibilizadas matérias que tinham como premissa a formação pedagógica do/a acadêmico/a, de forma a prepará-lo/a para atuar na área da educação.</p> <p>Nesse viés, foi apresentado o Estágio Supervisionado, com o intuito de proporcionar as primeiras experiências com a docência propriamente dita.</p> <p>Ao adentrar os muros da escola, a realidade se mostrou bastante diferente do que era apresentado pelas teorias educacionais.</p> <p>Em virtude da bagagem adquirida durante os estágios e experiências em sala de aula, decidi por continuar a trilhar um caminho dentro da educação estadual.</p> <p>Por meio de concurso público realizado pelo governo do Estado de Goiás no ano de 2010, assumi como professora efetiva da disciplina de Biologia, para a região Cidade Livre, município de Aparecida de Goiânia.</p> <p>Com o passar do tempo, vivenciando a realidade da escola, diversas questões vieram à tona e me causaram inquietação.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Dentre elas, o modo velado pelo qual as diversidades são tratadas no âmbito escolar.</p> <p>O ambiente escolar possibilitou o contato com diversas formas de preconceito, violência e desrespeito, indo de encontro com a visão de escola como local com condições de formar Peixoto e colaboradores (2017), ao analisar os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de quatro instituições de ensino superior em Goiás, chegaram à conclusão de que existe uma tendência a ofertar aos profissionais licenciados/as uma densa formação específica em conteúdos de Biologia.</p> <p>Observaram ainda que os currículos utilizados pelos referidos cursos, possuem características associadas ao pensamento técnico.</p> <p>Tais perspectivas refletiram num trabalho de conclusão de curso (TCC) extremamente específico e, com contribuições para a área de cienciometria, ramo da sociologia e da ciência da informação que analisa informações com o objetivo de estudar aspectos quantitativos científicos e de produção científica.</p> <p>Enquanto professora de Ciências Biológicas, percebi que apenas a formação básica acadêmica não era suficiente para discutir gênero e sexualidade de maneira satisfatória.</p> <p>Assim, no ano de 2015 me propus a pesquisar quais representações sociais a respeito de gênero e sexualidade se fazem presentes nos repertórios de docentes da disciplina de Biologia na rede estadual de educação, no município de Aparecida de Goiânia.</p>
16) D360	<p>O interesse pelo aprofundamento no tema “Educação em Direitos Humanos” teve origem difusa para esta pesquisadora iniciante. Começou com a percepção de que apenas a garantia da exigibilidade legal, como a realizada pela Constituição (BRASIL, 1988), não garantia a democratização da educação. Esta inquietação cria um interesse por discussões que trazem a fundamentação no direito à educação para além do direito ao acesso à mesma. O passo subsequente foi o interesse pela fundamentação no direito humano à educação, que traz uma visão ampliada do mesmo.</p>
17) D105	<p>Minhas primeiras experiências num ambiente escolar aconteceram aos sete anos de idade quando iniciei meus estudos.</p> <p>Morava numa fazenda e fui matriculada em um grupo escolar, da zona rural, multisseriado (séries diferentes no mesmo ambiente), nesse grupo uma única professora ministrava aula para educandos de primeira a quarta série, ela também fazia todos os serviços administrativos que demanda uma escola: matrícula, preparação dos alimentos, higiene, conservação da escola, entre outros.</p> <p>As séries eram organizadas por fila, a única lousa da sala ocupava uma das paredes e era quase o único suporte material que a professora tinha, ela dividia a lousa em quatro partes e passava os conteúdos de cada série, em seguida dava as explicações focando cada grupo específico. Além da lousa, ela confeccionava materiais para trabalhar de forma diferente e proporcionar uma melhor aprendizagem dos conteúdos.</p> <p>Os educandos desse grupo, inclusive eu, eram de classes sociais diferentes: filhos de fazendeiros e de agricultores que trabalhavam nas fazendas da redondeza.</p> <p>Portanto, desde muito cedo vivenciei a diversidade, entretanto, naquela época, isso não me parecia um problema, já que interagíamos uns com os outros brincávamos, estudávamos, comíamos o mesmo alimento, ajudávamos a professora nas suas tarefas e compartilhávamos todos os materiais disponíveis no ambiente escolar.</p> <p>Das lembranças que tenho, acerca dessa vivência enquanto estudante naquele grupo escolar, ressalto o fazer daquela professora. Lembro-me de sua dedicação para com os educandos, seu empenho em atender a todos dando o seu máximo, e mesmo</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>trabalhando com escassez de material e falta de profissionais para executar as demais tarefas, ela sempre se mostrou comprometida com a aprendizagem. Se desdobrando entre ensinar e executar as outras funções, ela nunca deixou faltar o lanche, sempre nos recebeu com a sala limpa e organizada e suas aulas eram planejadas, pois sempre tinha tudo pronto.</p> <p>O que quero dizer com tudo isso é que um profissional de educação comprometido e bem preparado pode provocar mudanças na vida de seus educandos, pode inspirá-los a querer alcançar o sucesso.</p> <p>No meu caso, por exemplo, filha de um agricultor que trabalhava na fazenda “próxima” de onde se localizava o grupo escolar, andava cerca de cinco quilômetros 15 para chegar até a escola, em épocas de chuva a locomoção se tornava, ainda, mais difícil, porque os córregos enchiam, e a travessia era perigosa, não tinha condições de comprar material escolar e dependia de doações, geralmente estudava com um caderno, um lápis e uma borracha que recebia no início do ano através dos programas de governo.</p> <p>Aos oito anos de idade comecei a ajudar meus pais, trabalhando na roça raleando algodão, ou seja, as dificuldades e falta de conhecimento dos pais conspiravam a favor da desistência dos estudos, porém o exemplo daquela professora, ainda nas séries iniciais, me instigaram a continuar, suas aulas eram muito interessantes e me fazia querer ir à escola, me encantava com seus ensinamentos e com aquele grupo diferente que possibilitava diferentes aprendizagens. Acredito que o fato de iniciar os estudos numa sala multisseriada fez toda a diferença na minha vida escolar, conviver com as diferenças desde cedo, mesmo que de forma inconsciente, me fez enxergar o mundo de outra forma.</p> <p>Naquele grupo existia discriminação, preconceito, Bullying e vários outros conflitos comuns em sala de aula, mas sempre percebi que a professora se preocupava em melhorar a convivência entre os educandos, sempre tentava estabelecer igualdade de direitos na escola, se preocupava em acolher e integrar, ao grupo, os excluídos e discriminados.</p> <p>As experiências e vivências daquela época me motivaram a enfrentar todas as dificuldades que, ainda, encontrei pelo caminho.</p> <p>Durante minha vida escolar, sempre me deparei com o ofício de ensinar, ajudando os colegas com as tarefas, passando conteúdo no quadro, substituindo professor(a), entre outros.</p> <p>Com isso, comecei a perceber o quanto gostava dessa atividade e quando, finalmente, tive que escolher um curso superior não tive dúvidas, escolhi cursar Pedagogia.</p> <p>Acredito que essa escolha foi influenciada pelos ensinamentos da minha primeira professora, àquelas séries iniciais no grupo escolar foi a inspiração para me tornar educadora.</p> <p>Contudo, almejo ser uma professora comprometida com o fazer pedagógico e com a aprendizagem dos educandos, por isso me preocupo com minha formação e com um ensino de qualidade que priorize a formação para a vida em sociedade, para uma cidadania plena que proporcione aos indivíduos o reconhecimento de seus direitos e que sejam capazes de lutar por uma vida mais digna.</p> <p>Essa mão-de-obra era bastante explorada pelos fazendeiros, pois não lhes custava muito dinheiro e era um serviço “fácil” para crianças.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Bullying é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.</p> <p>Preocupada com minha formação, sempre busquei cursos de capacitação que contribuíssem com minha prática de forma eficaz.</p> <p>Em 2012 tive a oportunidade de participar de um grupo de estudos oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.</p> <p>Esse grupo foi uma iniciativa que partiu do projeto de Educação para a Paz (EPAZ) e foi disponibilizado para professores que tivessem interesse em compreender a política de paz na escola.</p> <p>O curso teve duração de um ano com encontros quinzenais, durante esses encontros discutimos assuntos relacionados à instauração da paz no ambiente escolar.</p>
18) D343	<p>“O propósito mais geral do ensino das Ciências deverá ser incentivar a emergência de uma cidadania esclarecida, capaz de usar os recursos intelectuais da Ciência para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento do Homem como ser humano” (CARMO, 1991, p. 146). Propósito esse que demonstra a importância social do ensino de ciências, visto que: O ensino de Ciências para ação social responsável implica considerar aspectos relacionados aos valores e às questões éticas.</p> <p>Uma decisão responsável é caracterizada por uma explícita consciência dos valores que a orientou. Além disso, deve-se considerar que a ciência não é uma atividade política e eticamente neutra (WALDHELM, 2007, p. 41).</p> <p>Cabe indagar o quanto a Educação em Ciências tem feito esse papel de ação social, bem como na questão também de educação, no sentido de humanização do sujeito, para que o aluno construa esse sentimento de empatia, não só com o próximo, mas com a natureza que o cerca.</p> <p>É tão necessário que as ciências se afastem do humano para ser científico? Será que a Educação em Direitos Humanos pode contribuir no Ensino de Ciências? A educação em ciências, hoje, tem o objetivo de humanizar a sociedade? A ciência é para todos? A ciência é neutra? O currículo de Educação em Ciências no decorrer do tempo, tem auxiliado para uma ciência neutra, para todos e que humaniza? Oliveira e Queiroz (2016) dão alguns indícios da possibilidade de conexão entre EDH e Educação em Ciências</p> <p>Por fim, resgatar a memória das violações de Direitos Humanos para que elas não voltem a acontecer (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016b, p. 17).</p> <p>Diante do exposto, a justificativa para esse estudo se dá pelas escassas pesquisas publicadas a respeito da articulação entre Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos, conforme descrição no capítulo dos aspectos metodológicos; pela necessidade de uma educação para a cidadania, diante de tantos casos de intolerância, racismo e preconceitos noticiados todos os dias nos diversos meios de comunicação; pela necessidade, também de indivíduos alfabetizados científica e tecnologicamente e com um olhar mais sensível às desigualdades, além de ser uma temática atual que necessita de esforços, pois estamos perdendo o respeito pelo meio ambiente e nos deixando levar pelo consumismo e pela ganância, sem pensar nas consequências que podem acontecer às gerações futuras e ter o entendimento que os pressupostos de</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>respeito às diversidades e garantia de direitos dos Direitos Humanos abrangem, também, a área que a pesquisadora já trabalhou: a Educação Especial.</p> <p>Para contextualizar a escolha do tema deste trabalho, contarei um pouco da minha história: Quando terminei o Ensino Médio, em 2002, almejava me graduar em fonoaudiologia, porém na cidade que resido não dispunha desse curso.</p> <p>Minha segunda opção, então, era psicologia, entretanto, esse curso era fora das possibilidades financeiras de minha família.</p> <p>Decidi assim, estudar pedagogia, em 2005. Foi aí que me encontrei. Eu estava exatamente onde deveria estar. Formei-me em 2007.</p> <p>Após começar a trabalhar na Rede Municipal de Itajubá, tive a oportunidade de conhecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalhando numa escola de bairro periférico da cidade. Para ser apta a atuar nesta sala, me especializei em Psicopedagogia Clínica e Institucional e, depois, em Educação Especial e Educação Inclusiva.</p> <p>Após a conclusão das especializações e algum tempo atuando na AEE integrei à Equipe Multidisciplinar do Município, no qual fiquei por dois anos, saindo para assumir cargos de direção de instituições de educação infantil do município.</p> <p>Nesse contexto que vivi, conheci muitas histórias e vivenciei a violação de direitos básicos do ser humano, com inúmeras situações de falta de alimentação e atendimento 19 especializado na investigação de uma possível deficiência ou transtorno, por exemplo.</p> <p>Até então nunca tinha tido a experiência de estudar Educação em Direitos Humanos.</p> <p>A temática de Educação Especial entrou na minha formação somente após a pós-graduação.</p> <p>O ensino de Ciências começou a fazer parte da minha história com relacionamentos de pessoas da área na faculdade e com o Programa de Mestrado no qual estou concluindo. Com os conhecimentos adquiridos no Programa, compreendi que Educação em Ciências é tão importante, quanto às outras disciplinas, bem como sinto a minha Alfabetização Científica e Tecnológica se desenvolvendo a cada dia.</p> <p>A Educação em Direitos Humanos começou a fazer parte da minha formação, após a minha aprovação no Programa de Mestrado.</p> <p>Até então, eu não tinha noção do quanto esse tema seria importante pra mim, pois até então, não sabia que a própria educação especial se caracterizava como ação de Direitos Humanos. Me envolvi com o tema e me identifiquei com ele.</p> <p>Tenho a certeza que mesmo não atuando em sala de aula, posso auxiliar os profissionais que lecionam a desenvolver uma educação em ciências de qualidade com função social, desde a Educação Infantil. Para isso, almejo conhecer com esse trabalho, como são as compreensões de professores do ensino de ciências na temática de EDH.</p>
19) D199	<p>O interesse por essa temática teve início durante o período de estágio supervisionado (2016) obrigatório do curso de Pedagogia, realizado em uma escola da periferia no interior do estado de São Paulo.</p> <p>Nesse estágio, pude compreender um pouco da vivência do cotidiano escolar, além de como eram as relações entre professores, funcionários e crianças.</p> <p>Diante de dificuldades frente aos conflitos existentes, a escola parecia não saber como lidar com esses desafios, o que me gerou muita inquietação.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Somado a isso, a minha trajetória durante os quatro anos do curso de graduação contribuiu para o interesse e o envolvimento com o tema.</p> <p>O Curso de Extensão “ECA e Educação” da Unesp/Rio Claro, me propiciou aprendizagens e reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; o Projeto de Extensão “Medidas socioeducativas e déficit educacional”, em que auxiliei crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem que eram atendidas por um CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) de uma cidade do interior paulista; e as três Iniciações Científicas em que pesquisei acerca do contexto sócio familiar de adolescentes que haviam cometido ato infracional; além do trabalho de conclusão de curso desenvolvido, que buscou pesquisar a relação escola-família e suas (im)possibilidades de aproximação.</p> <p>Nessa trajetória, o que mais me inquietava era o não reconhecimento das crianças e adolescentes pobres como sujeitos de direitos, nos diferentes espaços em que estive. Frente isso, diante da importância e da motivação em estudar o tema, busquei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos - GEPEPDH, da Unesp de Rio Claro, o qual faço parte há 7 anos, a discussão do presente tema com os colegas e as questões inquietantes.</p> <p>O tema, que inquietava não somente a mim, mas à diferentes colegas, resultou no envolvimento de diversos pesquisadores em uma pesquisa maior, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, sendo desenvolvida a Educação em Direitos Humanos, respectivamente, em duas etapas da Educação Básica e em uma modalidade de ensino.</p> <p>De acordo com as Nações Unidas, existem no total trinta (30) direitos humanos, que estão normalmente agrupados e podem ser encontrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU.</p> <p>No entanto, fazer com que essa declaração se torne realidade, ainda é um desafio.</p>
20) D384	<p>Acredito que é na relação de quem fui, de quem sou e de quem pretendo me tornar que compreendo a importância dessa escrita.</p> <p>É nessa escrita também que me desconstruo e por vezes resgatar antigas versões de mim a cada nova leitura, a cada nova experiência e a cada novo parágrafo que vai aparecendo.</p> <p>É de costume deixarmos de lado quem somos, nossas subjetividades, nossas coletividades, enquanto seres sociais e políticos, muitas das quais subalternizadas por aqueles que estão no poder, quando adentramos os contextos acadêmicos.</p> <p>Rerler esse trabalho me fez perceber que a Cláudia que estava empolgada para aplicar o projeto que compõe esse trabalho se perdeu em algum lugar.</p> <p>Mas é bom quando identificamos o que tem de errado, porque assim podemos tentar mudar.</p> <p>E é nesse contexto de retomada que volto lá para o início, entendendo que construir a relação entre Ensino de Química e Educação em Direitos Humanos é um movimento que se inicia dentro e depois ganha forças e vai para fora.</p> <p>Temos que entender primeiro que esse tipo de formação não nos prepara apenas para sermos professoras e professores mais humanos, nos prepara também para sermos humanos que enxergam as diversas possibilidades de existências e não as questionam por não estarem inseridas em modelos prontos que servem para manter uma ordem que deixa homens brancos, ricos, cristãos e europeus/estadunidenses no topo.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>É a partir dessa compreensão de múltiplas existências e suas negações por parte dos dominantes que começamos a pensar numa ótica que se inicia no macro (questões sociais, culturais, políticas, violações ou afirmação dos direitos humanos etc.) e vai adentrando o micro (conteúdos específicos da Química), não numa tentativa de esquecer os conceitos estruturantes das Ciências, mas numa tentativa de mostrar que esses conceitos se desenvolvem dentro de um contexto que carrega uma série de hierarquias que devem ser consideradas.</p> <p>Enxergar dessa maneira me faz acreditar que minha pesquisa não se inicia no momento em que entrou no mestrado, ela está ganhando novos significados e seguindo caminhos diferentes a partir dele.</p> <p>É por isso que considero que as descobertas iniciais relativas a esse processo de construção se deram desde muito cedo, a partir de questionamentos, construções, (des) construções e (re) construções de discursos e pensamentos que ferem os direitos humanos, e que sempre me inquietaram, e também dos processos de negação de direitos que presenciei e continuo a presenciar em relação a mim e aos meus.</p> <p>Ao iniciar minha formação profissional como professora de Química, em um dos seminários apresentados por mim na universidade, tive a oportunidade de vivenciar discussões e leituras a respeito das cotas raciais e desde então comecei a enxergar caminhos diferentes para levar os conteúdos científicos para a sala de aula. saber de curricular.</p> <p>Não poderia deixar de lado assuntos tão relevantes, era preciso abrir a caixinha na qual a Química estava guardada e integrá-la a temas sociais, culturais e políticos, pois essa é a dinâmica cotidiana, sendo assim, não podemos tratar as Ciências, sejam elas de quaisquer naturezas, dissociadas desses outros aspectos.</p> <p>Ainda em minha formação inicial, resolvi cursar a disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que, infelizmente, ainda era optativa no curso de Licenciatura em Química da UFRPE.</p> <p>Ser a única aluna de Química na sala de aula causou estranheza aos colegas e ao professor, sendo comuns perguntas como “o que Química tem a ver com essa cadeira?”.</p> <p>Foi aí que percebi que esse questionamento era algo equivocado e que essa visão não deveria permanecer dessa maneira. Discussões sobre cotas e a Lei 10.639/2003 faziam meus olhos brilharem e minha vontade de fazer diferente aumentar.</p> <p>Nesse momento, decidi o tema que queria trabalhar na minha monografia, mas o grande questionamento era: Como fazer isso?</p> <p>A problemática que surgiu inicialmente foi a de como associar um problema social aos conteúdos científicos se toda a minha vivência escolar e acadêmica estava pautada em um modelo de ciências fragmentado e descontextualizado?</p> <p>No início, na construção da monografia, centramos nossa atenção na marginalização das (os) negras (os). Encontrei um amigo e orientador que me ajudou a encontrar a Educação em Direitos Humanos e a enxergar nela uma possibilidade de relacionar os questionamentos e indignações que tanto me inquietavam aos conteúdos e conceitos da Química. Estudamos, lemos, conversamos e começamos a traçar caminhos que nos ajudassem a evidenciar a relação que existe entre sociedade, cultura, política e ciências.</p> <p>Nesse movimento, o diálogo com outras(os), 15 pesquisadoras(es), principalmente com Bárbara Carine Soares Pinheiro, professora doutora do IQ-UFBA e Roberto Dalmo Varallo de Oliveira, professor doutor da UFPR, foi de extrema importância.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Assim, a partir dessa relação, feita por meio dos conteúdos cordiais, conseguimos estruturar a monografia centrada na produção de sequências didáticas CTS-Arte que tinham como protagonistas aspectos da cultura afro e afro-brasileira, nos mostrando possibilidades para a implementação da Lei 10.639/2003 e um ensino de Química mais humanizado. Professor em direitos humanos.</p> <p>Além da monografia, ministramos alguns cursos, com o GIDEQ (Grupo de Instrumentação e Diálogos no Ensino de Química) e junto com ele uma rede de apoio linda. É observando essa e outras partes da minha trajetória que enxergo a importância que a temática proposta apresenta para um Ensino de Ciências que dialogue com os direitos humanos e ajude a construir uma sociedade mais justa.</p> <p>Estamos inseridos em sociedades plurais nas quais diversas culturas e indivíduos se relacionam. Essas relações, postas de maneira vertical, ditam a maneira que estamos existindo, são elas que de certa forma moldam e limitam quem somos.</p>

Fonte: A autora (2022).

QUADRO 8 – Crenças e valores que constituem escolhas

Categoria	Narrativas
1) D66	<p>As condições para aprendizagem eram mínimas, faltava a carteira do professor para se sentar; mas, mesmo diante das limitações, sempre estiveram presentes a persistência e o desejo de aprender.</p> <p>Nesses espaços, encontrei muitos seres humanos, assim como eu, mutilados no seu aspecto intelectual, físico, emocional, social e – Por que não dizer? – humano.</p> <p>Ao buscar reconstituir as minhas memórias, foi possível perceber que, mesmo como processo de elaboração individual, toda a trajetória pessoal, nos movimentos sociais e nas instituições educacionais, teve a participação de outras pessoas, tendo sido constituída e reconstituída nos diversos ambientes em que convivi, assim como a importante influência dos espaços por onde passei e as experiências que ressignificam a nossa vida.</p> <p>As aventuras vivenciadas por Ulisses, marcadas por sua obstinação, perseverança e lealdade, valores que instigam a reflexão sobre o vivido e a permanente busca por superar os desafios, tão presentes na luta pelos Direitos Humanos, a qual é marcada pelas memórias que formam uma linha tênue entre a realidade e o imaginário.</p>
2) D24	Não apresenta.
3) T29	<p>No meu percurso estudantil, encontrei muitas pessoas cheias de potencial e de sonhos que tiveram o seu direito à educação pública de qualidade negada. O que nos entristece é que elas não foram e não são as únicas, e essa realidade ainda se repete na vida de muitos brasileiros.</p> <p>Na minha trajetória, tive a oportunidade de participar de diversas formações e encontros voltados para a reflexão da realidade brasileira e que despertaram o meu olhar para as desigualdades sociais tão presentes em nossa sociedade.</p> <p>Mas vivi em meio à contação de histórias e experiências de discriminação relatadas por meu pai e minha mãe sobre o preconceito e racismo vividos por ela, por ser negra, uma vez que meu pai era, socialmente, declarado branco.</p>

Categoria	Narrativas
	<p>Conhecemos muitas histórias populares em relação à discriminação da pessoa negra – ditados, anedotas e piadas –, mas as duas experiências que relatarei foram vividas por minha mãe e a marcaram profundamente, pois, mesmo com 3 anos de idade, ainda as conta aos netos, bisnetos e tataranetos.</p> <p>Acredita-se que esta atribuição seja pelo fato de ele ter sido um defensor desta democracia nas relações entre os grupos étnicos brasileiros, ou seja, havia uma crença de que o “Brasil seria uma sociedade bem melhor do que a da minha família, além de ser socialmente declarado branco, o que poderia intimidar uma eventual resposta.</p> <p>Para combater o racismo, devemos, como minha mãe o fazia, assumir uma postura firme e romper com o silêncio e a tolerância que imperam nos discursos (é melhor ficar calado; não vale a pena reclamar; o melhor é ignorar; tudo isso de racismo é bobagem), embasados, muitas vezes, no mito da democracia racial.</p> <p>Quando se defende que é melhor ficar em silêncio, está se reforçando a ideia de que o racismo não existe ou que é fruto da cabeça da própria pessoa negra, que não se aceita.</p> <p>Vemos, assim, que a linguagem é um veículo de grande poder na condução de palavras e expressões preconceituosas, difunde discursos que naturalizam a supremacia branca e reforçam a ideia de uma inferioridade negra, produzindo e sustentando o racismo na sociedade.</p> <p>Esses estereótipos e muitas outras histórias de racismo estão incutidos no imaginário social e acabam por naturalizar-se, e há quem os ache cômicos, engraçados, considerando-os brincadeiras. Brincadeiras racistas, claro.</p> <p>Em todas as situações de preconceito que sofreu ou que, por vezes, ainda sofre, em nenhum momento minha mãe se deixou ou se deixa abater, tampouco admite deixar as ofensas passar despercebidas.</p> <p>Cresci em meio a este contexto, aprendendo a valorizar a minha cor/raça e a me ver de forma positiva como negra.</p> <p>Ao redimensionar o meu objeto de estudo e começar a escrever este trabalho, essas experiências saltaram como rastro da história, por isso considere importante relatá-las, mas sem fazer uma análise psicológica dos comportamentos das pessoas, muito menos querer que a pessoa se declare ou se confesse como negra.</p> <p>Somos marcados por profundas transformações sociais e políticas, de lutas e de conquistas, e há uma corrida por melhores condições para os chamados grupos minoritários.</p>
4) D18	Não apresenta.
5) D61	<p>A necessidade de investigar o tema em questão surgiu a partir da minha vivência em sala de aula como educadora musical.</p> <p>Minha formação inicial em música foi na área da educação por meio de um curso de formação técnica realizado na cidade de Anápolis, no interior do estado de Goiás.</p> <p>Após a conclusão deste curso resolvi cursar musicoterapia na Universidade Federal de Goiás, com o objetivo de dar continuidade aos estudos da música, mas agora com foco na saúde.</p>

Categoria	Narrativas
	Após terminar a graduação acabei trabalhando como educadora musical em uma escola particular na cidade de Goiânia, na qual obtive um aprendizado muito rico quanto às cantigas que se executam na escola e o que elas realmente dizem.
6) D154	Não apresenta.
7) D378	<p>Passo a narrar um pouco de minha trajetória para que o prazer e a dor destas lembranças-reflexões me acompanhem e permitam ser melhor do que fui e as palavras respinguem no mundo como pequenas gotas de orvalho.</p> <p>Nasci e me desenvolvi numa família muito afetuosa e que sabe acolher com alegria todos que se aproximam.</p> <p>Vida celebrada e compartilhada nos sorrisos e nas lágrimas, nas certezas e incertezas, na igualdade e na diferença.</p> <p>Todo ser humano pode ter uma família, mas nem todos fazem dela um exercício de fraternidade e reconhecimento das diferenças.</p> <p>Na minha infância brincava muito, cresci com outros quatro irmãos, minha saúde era vigiada e meus pais sempre propiciaram o contato com a natureza, ressaltando a importância do respeito ao próximo e ao meio ambiente.</p> <p>Esse é o primeiro de uma série de respiros que fiz entre os parágrafos de meu memorial, marcados em itálico, para provocar pausas e as primeiras reflexões sobre a temática de estudo.</p> <p>Todo ser humano é ou foi criança e tem direito a um ambiente saudável e de desenvolvimento e respeito, mas nem todos puderam se ver livres das amarras da violência e doenças físicas e morais.</p> <p>Cursei o ensino fundamental em uma escola pública estadual. Cantava o Hino Nacional vendo a bandeira ser hasteada, vestindo o uniforme designado.</p> <p>Além das disciplinas obrigatórias, praticava esportes olímpicos e coletivos e ainda podia fazer dança na própria escola gratuitamente.</p> <p>Todo ser humano tem direito à educação, mas nem todos têm acesso a ela e em condições mínimas, livres e igualitárias.</p> <p>Nesta época sob o regime militar não conseguiram segurar meu canto.</p> <p>No coral da escola encontrei outros caminhos de desenvolvimento, aprendi canções que ensinavam, conheci lugares e pessoas.</p> <p>A arte manda a sua mensagem e se operam em mim novos olhares. Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento e de expressão, mas nem todos têm acesso à produção intelectual e artística e reconhecem nela uma fonte de inspiração e conhecimento.</p> <p>Fui crescendo com incentivo ao estudo e a busca do conhecimento, a reconhecer no outro meu semelhante e a não fazer ao próximo o não quero para mim.</p> <p>Enquanto cursava a faculdade, casei e dessa união duas lindas bênçãos foram geradas, a quem sempre desejei conduzir no caminho do bem.</p> <p>Todo ser humano tem direito à privacidade, mas nem todos têm suas vidas íntimas preservadas e com integridade física e moral.</p>

Categoria	Narrativas
	<p>Ingresso no trabalho jurídico e entre leis e livros, decisões humanas dentro e fora do judiciário, em meio às justiças e injustiças, poder e submissão, fui vivendo experiências que me trouxeram alegrias e tristezas, esperança e desesperança, fui me constituindo e reconstituindo.</p> <p>Todo ser humano tem direito ao trabalho, mas nem todos podem exercer sua vida profissional num lugar onde tem a garantia da dignidade humana e desenvolvimento.</p> <p>Quando beirava os vinte anos de trabalho como advogada, uma mudança para Santa Catarina e outro caminho surge junto ao universo escolar.</p> <p>Aceito o desafio e assim outros conhecimentos, lugares e pessoas surgem em minha vida. Essa nova experiência me envolveu totalmente e trouxe uma imensa alegria, integralidade e emoção.</p> <p>Todo ser humano tem liberdade de ação profissional, mas nem todos podem escolher a profissão que mais lhe traz felicidade e realização.</p> <p>Quando observava o desenvolvimento dos estudantes com os novos saberes e comparada com as práticas jurídicas, onde as normas e sanções impostas nem sempre operam uma nova consciência nos seres humanos, escolhi trilhar o caminho da Educação e fui buscar aprendizado e qualificação.</p> <p>Todo o ser humano é um indivíduo único e livre, mas muitos ainda não podem fazer escolhas. Ingresso na Universidade Federal de Santa Maria/RS no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional que objetiva preparar profissionais de todas as áreas do conhecimento para a docência.</p> <p>Neste ambiente de desenvolvimento de novos saberes fortaleceu meu compromisso com a Educação.</p> <p>Todo ser humano tem direito ao ensino superior gratuito, mas nem todos têm condições plenas de acesso ao conhecimento e permanência nas instituições de ensino.</p> <p>Concluída a segunda graduação, fiz concurso e ingressei no magistério estadual como professora de Direito dos Cursos Técnicos. Ambiente profissional que me propicia enorme experiência e aprendizado, principalmente porque sinaliza um terreno fértil para o plantio de novas sementes.</p> <p>Todo ser humano tem direito a condições profissionais dignas e respeito aos seus direitos, mas nem todos têm essas garantias ou participam ativamente para que elas se concretizem.</p> <p>Num congresso de educação fui tocada pelas palavras de um mestre, hoje, meu estimado orientador. Naquele dia percebi que algo nos unia e fiz uma escolha acertada que me traz enorme felicidade. É uma pessoa que me inspira, me desacomoda e me permite ser livre, liberdade essa com vigilância responsável daqueles que tem a missão de convidar para o voo da vida e do saber.</p> <p>Todo ser humano pode criar vínculos afetivos e permanentes com os outros, que possibilitem a sua felicidade e evolução pessoal, mas nem todos têm a oportunidade de estabelecer essas relações construtivas, onde se pode visualizar no outro uma parte de si e a descoberta de uma parte ainda desconhecida de si mesmo.</p> <p>Ingresso no grupo de pesquisa Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CLIO/UFMS, onde o conhecimento compartilhado, o convívio com pessoas de</p>

Categoria	Narrativas
	<p>diversas áreas e estágios estudantis, com experiências pessoais e profissionais múltiplas, me possibilitam enorme aprendizado e evolução, principalmente como pessoa e pesquisadora.</p> <p>Todo ser humano pode compartilhar suas experiências, conhecimentos e aprender coletivamente, mas nem todos conseguem se livrar das celas do individualismo e do ego.</p> <p>Os caminhos percorridos me trouxeram a esta dissertação de mestrado que concilia meu jeito de estar no mundo e as áreas do conhecimento que tive a oportunidade de estudar e vivenciar até agora.</p> <p>Pensar na importância do conhecimento em minha vida e de todos que pude observar, me impulsiona a pesquisar e a escrever para compreender e dialogar com parte dos saberes já produzidos, lançar novos olhares sobre questões que me inquietam e a contribuir para a reflexão e melhoria das condições individuais e sociais, em especial ligadas à educação.</p> <p>Outro motivo para continuar a jornada de estudos é a responsabilidade com os estudantes que ingressam na escola todos os semestres, a imensa vontade de me refazer a cada etapa, entender como posso contribuir para a vida deles e da sociedade, principalmente sendo capaz de respeitar o ser humano que caminha ao meu lado, na busca de meios para a minimização das desigualdades, desenvolvimento que permita um questionamento do mundo e das práticas e o uso da liberdade com responsabilidade, a fim de que viver num mundo mais justo, sustentável e fraterno, onde as ações dispensem as palavras, a consciência dispense as leis e o viver com o outro, seja uma experiência de evolução e imensa felicidade.</p> <p>Todo ser humano age individual e localmente, mas nem todos têm a consciência de que seus atos influenciam o todo.</p> <p>Ciente da minha responsabilidade com o todo, encontro na pesquisa uma forma de contribuir, as dúvidas me movimentam e a seguir passo a descrever os motivos e as perguntas que me faço para trilhar este caminho.</p>
8) D26	<p>Passei a minha infância e adolescência lamentando por não ter nascido um menino, em vez de menina.</p> <p>Talvez eu lamente até hoje, especialmente quando me deparo com cobranças geralmente apresentadas para as meninas, como: aprender e saber lavar e passar roupas, cozinhar, ter, obrigatoriamente, um quarto sempre organizado, apresentar uma caligrafia bonita e sempre ter que auxiliar as mães nas tarefas domésticas.</p> <p>De outro lado, aos meninos tais cobranças não são, em regra geral, apresentadas. Eles, na relação com as meninas, sempre têm mais tempo para brincadeiras, para dormirem, assistirem televisão e não serem tão cobrados pela caligrafia nem para terem um quarto bem organizado.</p> <p>O que observo também é que, apesar das ordenações, eu, como várias outras meninas e meninos, reagi a elas.</p> <p>Em minha vida familiar isso foi expresso pelas minhas reações de questionamento diante das diferentes habilidades exigidas a mim e ao meu irmão em minha casa. Inúmeras vezes eu lavei louça chorando por meu irmão não ser obrigado a fazer o mesmo e, muitas vezes também, fiquei de castigo por me recusar a fazer tarefas que eu achava injustas.</p>

Categoria	Narrativas
	<p>Ao longo dos anos, algumas coisas mudaram na rotina da minha casa, mas ainda não alcançamos a igualdade de gênero.</p> <p>Somos duas mulheres, eu e minha mãe, e dois homens, meu pai e meu irmão, e as coisas são claramente diferentes por aqui; apesar dos avanços que fomos conquistando.</p> <p>Desse modo, modelos e modos de sermos mulheres e de sermos homens, de sermos femininas ou de sermos masculinos, vão sendo ajustados por diversas instâncias sociais, entre elas, a família e a escola.</p> <p>Olhando para essas questões percebi que elas também me atingiram e ao meu irmão.</p> <p>Por igualdade de gênero, referimo-nos ao acesso a direitos e deveres, em todas as áreas e espaços institucionais, que devem ser assegurados aos homens e as mulheres.</p> <p>No campo dos estudos de gênero, em geral, é defendido a noção de igualdade de gênero como uma exigência política, pois, esta aponta para a necessidade de pensarmos de forma equânime as relações de poder entre homens e mulheres. 18 anos e meio mais novo do que eu.</p> <p>O mergulho no campo dos estudos de gênero me possibilitou a compreensão de que fui e continuo sendo produzida mulher; de modo igual, o meu irmão também foi se produzindo homem, nas relações sociais e culturais.</p> <p>As minhas experiências com as discussões de gênero iniciam-se no ensino médio, quando realizei um trabalho na disciplina História, no 2º ano, que se referiu aos modos como, em países diversos, são apresentados e organizados os comportamentos sexuais de homens e mulheres.</p> <p>Tal trabalho consistiu em recortarmos matérias em revistas comerciais de diferentes anos. Fiquei muito à vontade com o tema e também ganhei mais argumentos para alimentar minhas ideias sobre a condição da mulher na sociedade e o debate de gênero e de sexualidade.</p> <p>Em 2010, ingressei na graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba – Minas Gerais, 3ª turma; e em 2012 me matriculei em uma disciplina eletiva chamada Evolução Humana, ministrada pelo Prof. Dr. Luís Gustavo Galelo, em que tive uma aula sobre evolução do comportamento sexual humano.</p> <p>Depois dessa aula, que me cativou bastante, procurei o professor para que eu pudesse realizar com ele o meu trabalho de conclusão de curso (TCC).</p> <p>Através dessa disciplina meus olhares se abriram para como as mídias, a sociedade, a escola e as disciplinas de Biologia e Ciências são instrumentos na criação de corpos, gêneros, sexos e sexualidades. Foi a partir do TCC que elaborei e apresentei o projeto com o qual participei do processo seletivo para o mestrado, na Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).</p> <p>Após a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU, inseri-me no grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação – GPECS.</p>
9) D34	Assim, ao me propor a pensar sobre os Corpos, os Gêneros e as Sexualidades, faço de mim alguém diferente do que era e ainda alguém distante do que poderei vir a ser.

Categoria	Narrativas
	<p>Não poderia mais “ir por aí” sem levar comigo possibilidades de estar no mundo, já não poderia mais “ser” e sim “estar”.</p> <p>Essa compreensão me envolveu em um cenário de possíveis caminhos que foram aguçando a minha capacidade de perceber o mundo e, sobretudo, as pessoas.</p> <p>Minha prática docente foi sendo movida pela prática da escuta e pela tentativa de pensar sobre os ensinamentos de Biologia e Pedagogia daqueles que diariamente me ensinam coisas por meio de suas histórias - meus/minhas alunos/as.</p> <p>Hoje, percebo muitas mudanças que a arte da produção desse trabalho foi capaz de provocar em mim, entre elas, o entendimento dos processos educativos nos quais estou envolvida, o diálogo entre a academia e a comunidade, a responsabilidade com a formação de alunos/as, a inserção de discussões políticas no contexto escolar e em minhas aulas e, mais que isso, a possibilidade de desconstruir conceitos sobre as formas de viver as feminilidades e masculinidades que se arrastaram comigo por tanto tempo e perceber que elas estão articuladas a construções sociais e culturais mais amplas.</p> <p>Meu interesse pelo Mestrado em Educação foi construído a partir das minhas experiências em salas de aula de Ciências desde a graduação - concluída em 2012 - onde tive meu primeiro contato com a docência por meio da minha inserção e alcance de uma bolsa no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - Biologia) no ano de 2010.</p> <p>Como bolsista do PIBID, entrei em contato com uma escola pública da educação básica, da periferia da cidade de Uberlândia-MG, e pude reconhecer o espaço da escola e seus/suas integrantes.</p> <p>O leitor irá perceber que ao longo da escrita as pessoas do discurso se misturam ora a primeira pessoa do singular, ora a terceira pessoa do plural, isso se deu por não conseguir delimitar o afastamento de tantas/os outros/as e especialmente minha orientadora e onde eu a faço solitariamente.</p> <p>Os movimentos de troca foram constantes, ainda que a reclusão se fizesse presente em grande parte da escrita, defino então que este texto foi um compilamento de ideias, encontros, mãos, afetos e, sobretudo empenho, verdade e estudo.</p> <p>Volto a educação básica não mais como aluna e perceber as nuances daquele cotidiano me inquietaram e me lançaram a questionamentos sobre o trabalho docente e o ensino de Biologia.</p> <p>As curiosidades, as vivências e os questionamentos sobre esse campo me fizeram desejar estudar e, ao mesmo tempo, marcaram a minha vida.</p> <p>O projeto que submeti ao processo seletivo do mestrado tinha como título seguinte: Direitos sexuais e direitos reprodutivos no ensino de Ciências.</p> <p>Os blogs surgiram na rede mundial de computadores em 1995 [...] quando os primeiros blogs foram disponibilizados na internet - com esse nome - eles eram uma ferramenta de comentários e dicas de sites desconhecidos, ou seja, funcionavam como publicação eletrônica e forma de expressão.</p> <p>Na leitura dos livros aprovados pelo programa e distribuídos nas escolas pelo edital de 20154, foi verificado que eles apresentam um conjunto de sugestões de materiais complementares para professores/a disponibilizados em ambientes virtuais.</p>

Categoria	Narrativas
10) D76	<p>Conscientes da necessidade de prosseguirmos rumo à construção do saber e de que a formação permanente e continuada é percurso obrigatório para entendermos a constante evolução dos Direitos Humanos, rememoramos a afirmação de Tavares (2007, p.487) de que “a formação é o estágio inicial, mas que o processo educativo em Direitos Humanos é contínuo.</p> <p>Sua finalidade maior é a constituição de uma cultura de DH e, nesta perspectiva, está sempre em renovação.</p> <p>Após formado em Ciências Jurídicas e Sociais, informado sobre a amplitude dos Direitos Humanos e da EDH e não conformado com as generalizações direcionadas aos Direitos Humanos, através das mídias (rádio, televisão, redes sociais) e nos ambientes escolares e acadêmicos, ingressei na Especialização em “Educação em Direitos Humanos” no ano de 2014, oferecida pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) através do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH).</p>
11) D196	<p>O interesse no tema é dado pela percepção da necessidade latente de desconstrução de conceitos relativos aos Direitos Humanos entre jovens, bem como a importância do bom entendimento sobre a formação da cidadania.</p> <p>Existe atualmente marco regulatório do Ministério da Educação, que torna o ensino dos direitos humanos obrigatório, optando-se sua administração como disciplina ou como conteúdo ministrado transversalmente nas disciplinas de todos os segmentos de ensino; isto é, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.</p> <p>Assim, acredita-se que os DH possam transpor as fronteiras formais indicadas pelos Tratados Internacionais de que o Brasil é consignado.</p> <p>Foram tratados, durante o processo da pesquisa, temas que são pertinentes aos direitos humanos no contexto brasileiro sob a ótica das Ciências Sociais e Humanas.</p> <p>Essa perspectiva objetivou construir um trajeto histórico que nos permitisse fundamentar os temas tratados nos livros como essenciais ao conhecimento dos direitos humanos dentro do ambiente do Ensino Médio.</p> <p>O produto final, constituído em manual, desenvolveu estratégias que auxiliem na construção de um ambiente favorável ao ensino de direitos humanos, e que dê auxílio aos docentes, para que possam trabalhar os conceitos de uma forma prática e didática, facilitando a compreensão dos alunos.</p>
12) T29	<p>A tese que defendo é implicante e implicada. Implicante porque provoca no Ensino de Ciências reflexões urgentes sobre o professor que formamos.</p> <p>Implicada porque, como define Barbier (2002), implicação é: um engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classes, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal sorte que o seu investimento, que é a resultante disso, é parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento (BARBIER, 2002, p. 101).</p> <p>Tendo em vista a dimensão implicada desse trabalho, eu não poderia deixar de trazer, no primeiro momento de leitura, um pouco da minha história de vida, reflexões, crenças etc.</p> <p>A pesquisa é construída no diálogo entre o Eu e o Nós e, nesse diálogo, usarei em momentos distintos os verbos conjugados na primeira pessoa do singular e do plural.</p>
13) D508	<p>Hoje, como professora concursada da Prefeitura de Salvador, leciono na E. M. M. B. C, a mesma que estudei! E posso afirmar que a escola, fruto da luta dos movimentos</p>

Categoria	Narrativas
	<p>sociais do bairro, pouco dialoga com a comunidade. O que impulsionou a construção desse estudo.</p> <p>É preciso destacar que o surgimento do Bairro de Saramandaia na década de 1970 se assemelha em termos sociais, políticos e econômicos, à maioria dos bairros 19 periféricos das zonas urbanas deste país.</p> <p>Todavia, o enfrentamento de suas condições adversas, através da organização popular, direciona nosso olhar sobre a experiência política dessa comunidade.</p> <p>Para tanto, o interesse em pesquisar a temática surgiu em 2015 quando iniciei no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) vinculado a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob orientação do Professor Dr. José Cláudio Rocha, coordenador do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH), Resolução nº 1.247/2016 e do Observatório da Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Violência (OEDHCV) da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes). Ressalto que o CRDH é uma instituição interdisciplinar e colaborativa criada para fortalecer os processos educacionais que trabalham com educação e valores democráticos, atitudes e práticas coletivas que promovam a cultura de respeito aos Direitos Humanos, através das Abordagens Baseadas em Direitos (ABD), metodologias de pesquisa interativas e participativas, fundamentadas na Declaração Universal de Direitos Humanos e em outros instrumentos.</p>
14) D107	<p>A problemática que guiou o processo de investigação surgiu, sobretudo, devido à trajetória acadêmica da pesquisadora, a qual ingressou, em 2011, no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília-SP e, no mesmo ano, começou a participar do Grupo de Estudos Direitos Humanos, Gênero e Cidadania, coordenado pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.</p> <p>O Grupo era vinculado ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), e também vinculado ao Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Dal Ri.</p> <p>Desde então, o tema dos direitos humanos passou a constituir objeto das reflexões da pesquisadora.</p> <p>Além da participação no Grupo de Estudos, a pesquisadora foi aluna-bolsista do projeto de extensão universitária Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Direitos Humanos e Gênero na Escola, durante os anos de 2011 a 2014.</p> <p>Coordenado pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e financiado pelo Núcleo de Ensino da UNESP, campus de Marília, o projeto contou com a parceria do NUDHUC, da Prefeitura Municipal de Marília e da Secretaria Municipal de Educação de Marília. As experiências proporcionadas pelo projeto à pesquisadora foram, portanto, decisivas para a continuidade dos estudos na área da educação em direitos humanos.</p> <p>Soma-se à trajetória acadêmica da pesquisadora, o fato de que a cidade de Marília possui uma política pública voltada para os direitos humanos: o Programa Municipal de Direitos Humanos (MARÍLIA, 2004), elaborado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, juntamente com a sociedade civil e representantes públicos.</p> <p>O Programa conta com nove áreas temáticas, dentre elas a educação. A saber: comunicação e cultura; criança e adolescente; educação; emprego e geração de renda; infraestrutura urbana; meio ambiente; minorias e discriminação; saúde; segurança pública, justiça e sistema prisional.</p>

Categoria	Narrativas
	<p>Para cada área temática há princípios fundamentais norteadores e metas a serem cumpridas (a curto e longo prazos) pelo poder público da cidade. Atualmente, o espaço de estudos constitui-se como Grupo de Pesquisa, devidamente cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq, sob o nome NUDISE (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação) e sob a liderança de Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, juntamente com Renata Maria Coimbra Libório.</p> <p>O NUDHUC foi criado por um grupo de professores e professoras da FFC-UNESP, alunos, alunas e outros profissionais, tendo como objetivo a promoção dos direitos humanos em Marília-SP e região.</p> <p>Foi criado e trabalha acreditando na necessidade de projetos coletivos voltados para a educação em direitos humanos. Cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq; certificado pela UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. A avaliação final, revisão e atualização do Programa teve início no ano de 2017, e tem previsão de término em dezembro de 2018, conforme informações do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, do qual a pesquisadora tornou-se membro no ano de 2015.</p>
15) D359	<p>A motivação em escrever este trabalho vem de experiências vivenciadas no âmbito escolar enquanto estudante e, posteriormente, na função de professora das áreas compreendidas como biológicas.</p> <p>De modo geral, as performances de alguns/mas docentes ao longo da formação básica foram determinantes para despertar o desejo de ensinar e fazer da educação uma profissão.</p> <p>Durante a graduação, foram ofertadas disciplinas que versavam sobre o “estudo da vida”, mediante os aspectos mais técnicos possíveis.</p> <p>Por outro lado, foram disponibilizadas matérias que tinham como premissa a formação pedagógica do/a acadêmico/a, de forma a prepará-lo/a para atuar na área da educação.</p> <p>Nesse viés, foi apresentado o Estágio Supervisionado, com o intuito de proporcionar as primeiras experiências com a docência propriamente dita. Ao adentrar os muros da escola, a realidade se mostrou bastante diferente do que era apresentado pelas teorias educacionais.</p> <p>Em virtude da bagagem adquirida durante os estágios e experiências em sala de aula, decidi por continuar a trilhar um caminho dentro da educação estadual.</p> <p>Por meio de concurso público realizado pelo governo do Estado de Goiás no ano de 2010, assumi como professora efetiva da disciplina de Biologia, para a região Cidade Livre, município de Aparecida de Goiânia.</p> <p>Com o passar do tempo, vivenciando a realidade da escola, diversas questões vieram à tona e me causaram inquietação. Dentre elas, o modo velado pelo qual as diversidades são tratadas no âmbito escolar.</p> <p>O ambiente escolar possibilitou o contato com diversas formas de preconceito, violência e desrespeito, indo de encontro com a visão de escola como local com condições de formar Peixoto e colaboradores (2017), ao analisar os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de quatro instituições de ensino superior em Goiás, chegaram à conclusão de que existe uma tendência a ofertar aos profissionais licenciados/as uma densa formação específica em conteúdos de Biologia.</p>

Categoria	Narrativas
	<p>Observaram ainda que os currículos utilizados pelos referidos cursos, possuem características associadas ao pensamento técnico. Tais perspectivas refletiram num trabalho de conclusão de curso (TCC) extremamente específico e, com contribuições para a área de cienciometria, ramo da sociologia e da ciência da informação que analisa informações com o objetivo de estudar aspectos quantitativos científicos e de produção científica.</p> <p>Enquanto professora de Ciências Biológicas, percebi que apenas a formação básica acadêmica não era suficiente para discutir gênero e sexualidade de maneira satisfatória.</p> <p>Assim, no ano de 2015 me propus a pesquisar quais representações sociais a respeito de gênero e sexualidade se fazem presentes nos repertórios de docentes da disciplina de Biologia na rede estadual de educação, no município de Aparecida de Goiânia.</p>
16) D360	<p>O interesse pelo aprofundamento no tema “Educação em Direitos Humanos” teve origem difusa para esta pesquisadora iniciante.</p> <p>Começou com a percepção de que apenas a garantia da exigibilidade legal, como a realizada pela Constituição (BRASIL, 1988), não garantia a democratização da educação.</p> <p>Esta inquietação cria um interesse por discussões que trazem a fundamentação no direito à educação para além do direito ao acesso à mesma.</p> <p>O passo subsequente foi o interesse pela fundamentação no direito humano à educação, que traz uma visão ampliada do mesmo.</p>
17) D105	<p>Minhas primeiras experiências num ambiente escolar aconteceram aos sete anos de idade quando iniciei meus estudos.</p> <p>Morava numa fazenda e fui matriculada em um grupo escolar, da zona rural, multisseriado (séries diferentes no mesmo ambiente), nesse grupo uma única professora ministrava aula para educandos de primeira a quarta série, ela também fazia todos os serviços administrativos que demanda uma escola: matrícula, preparação dos alimentos, higiene, conservação da escola, entre outros.</p> <p>As séries eram organizadas por fila, a única lousa da sala ocupava uma das paredes e era quase o único suporte material que a professora tinha, ela dividia a lousa em quatro partes e passava os conteúdos de cada série, em seguida dava as explicações focando cada grupo específico.</p> <p>Além da lousa, ela confeccionava materiais para trabalhar de forma diferente e proporcionar uma melhor aprendizagem dos conteúdos.</p> <p>Os educandos desse grupo, inclusive eu, eram de classes sociais diferentes: filhos de fazendeiros e de agricultores que trabalhavam nas fazendas da redondeza.</p> <p>Portanto, desde muito cedo vivenciei a diversidade, entretanto, naquela época, isso não me parecia um problema, já que interagimos uns com os outros, brincávamos, estudávamos, comíamos o mesmo alimento, ajudávamos a professora nas suas tarefas e compartilhávamos todos os materiais disponíveis no ambiente escolar.</p> <p>Das lembranças que tenho, acerca dessa vivência enquanto estudante naquele grupo escolar, ressalto o fazer daquela professora.</p> <p>Lembro-me de sua dedicação para com os educandos, seu empenho em atender a todos dando o seu máximo, e mesmo trabalhando com escassez de material e falta</p>

Categoria	Narrativas
	<p>de profissionais para executar as demais tarefas, ela sempre se mostrou comprometida com a aprendizagem.</p> <p>Se desdobrando entre ensinar e executar as outras funções, ela nunca deixou faltar o lanche, sempre nos recebeu com a sala limpa e organizada e suas aulas eram planejadas, pois sempre tinha tudo pronto.</p> <p>O que quero dizer com tudo isso é que um profissional de educação comprometido e bem preparado pode provocar mudanças na vida de seus educandos, pode inspirá-los a querer alcançar o sucesso.</p> <p>Aos oito anos de idade comecei a ajudar meus pais, trabalhando na roça raleando algodão, ou seja, as dificuldades e falta de conhecimento dos pais conspiravam a favor da desistência dos estudos, porém o exemplo daquela professora, ainda nas séries iniciais, me instigaram a continuar, suas aulas eram muito interessantes e me fazia querer ir à escola, me encantava com seus ensinamentos e com aquele grupo diferente que possibilitava diferentes aprendizagens.</p> <p>Acredito que o fato de iniciar os estudos numa sala multiseriada fez toda a diferença na minha vida escolar, conviver com as diferenças desde cedo, mesmo que de forma inconsciente, me fez enxergar o mundo de outra forma.</p> <p>Naquele grupo existia discriminação, preconceito, Bullying e vários outros conflitos comuns em sala de aula, mas sempre percebi que a professora se preocupava em melhorar a convivência entre os educandos, sempre tentava estabelecer igualdade de direitos na escola, se preocupava em acolher e integrar, ao grupo, os excluídos e discriminados.</p> <p>As experiências e vivências daquela época me motivaram a enfrentar todas as dificuldades que, ainda, encontrei pelo caminho.</p> <p>Durante minha vida escolar, sempre me deparei com o ofício de ensinar, ajudando os colegas com as tarefas, passando conteúdo no quadro, substituindo professor(a), entre outros.</p> <p>Com isso, comecei a perceber o quanto gostava dessa atividade e quando, finalmente, tive que escolher um curso superior não tive dúvidas, escolhi cursar Pedagogia.</p> <p>Acredito que essa escolha foi influenciada pelos ensinamentos da minha primeira professora, àquelas séries iniciais no grupo escolar foi a inspiração para me tornar educadora.</p> <p>Contudo, almejo ser uma professora comprometida com o fazer pedagógico e com a aprendizagem dos educandos, por isso me preocupo com minha formação e com um ensino de qualidade que priorize a formação para a vida em sociedade, para uma cidadania plena que proporcione aos indivíduos o reconhecimento de seus direitos e que sejam capazes de lutar por uma vida mais digna.</p> <p>Essa mão-de-obra era bastante explorada pelos fazendeiros, pois não lhes custava muito dinheiro e era um serviço “fácil” para crianças. Bullying é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.</p> <p>Preocupada com minha formação, sempre busquei cursos de capacitação que contribuíssem com minha prática de forma eficaz. Em 2012 tive a oportunidade de</p>

Categoria	Narrativas
	<p>participar de um grupo de estudos oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.</p> <p>Esse grupo foi uma iniciativa que partiu do projeto de Educação para a Paz (EPAZ) e foi disponibilizado para professores que tivessem interesse em compreender a política de paz na escola. O curso teve duração de um ano com encontros quinzenais, durante esses encontros discutíamos assuntos relacionados à instauração da paz no ambiente escolar.</p>
18) D343	<p>Diante do exposto, a justificativa para esse estudo se dá pelas escassas pesquisas publicadas a respeito da articulação entre Educação em Ciências e Educação em Direitos Humanos, conforme descrição no capítulo dos aspectos metodológicos; pela necessidade de uma educação para a cidadania, diante de tantos casos de intolerância, racismo e preconceitos noticiados todos os dias nos diversos meios de comunicação; pela necessidade, também de indivíduos alfabetizados científica e tecnologicamente e com um olhar mais sensível às desigualdades, além de ser uma temática atual que necessita de esforços, pois estamos perdendo o respeito pelo meio ambiente e nos deixando levar pelo consumismo e pela ganância, sem pensar nas consequências que podem acontecer às gerações futuras e ter o entendimento que os pressupostos de respeito às diversidades e garantia de direitos dos Direitos Humanos abrangem, também, a área que a pesquisadora já trabalhou: a Educação Especial.</p> <p>Para contextualizar a escolha do tema deste trabalho, contarei um pouco da minha história: Quando terminei o Ensino Médio, em 2002, almejava me graduar em fonoaudiologia, porém na cidade que resido não dispunha desse curso.</p> <p>Minha segunda opção, então, era psicologia, entretanto, esse curso era fora das possibilidades financeiras de minha família. Decidi assim, estudar pedagogia, em 2005.</p> <p>Foi aí que me encontrei. Eu estava exatamente onde deveria estar. Formei-me em 2007. Após começar a trabalhar na Rede Municipal de Itajubá, tive a oportunidade de conhecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalhando numa escola de bairro periférico da cidade.</p> <p>Para ser apta a atuar nesta sala, me especializei em Psicopedagogia Clínica e Institucional e, depois, em Educação Especial e Educação Inclusiva.</p> <p>Após a conclusão das especializações e algum tempo atuando na AEE integrei à Equipe Multidisciplinar do Município, no qual fiquei por dois anos, saindo para assumir cargos de direção de instituições de educação infantil do município.</p> <p>Nesse contexto que vivi, conheci muitas histórias e vivenciei a violação de direitos básicos do ser humano, com inúmeras situações de falta de alimentação e atendimento especializado na investigação de uma possível deficiência ou transtorno, por exemplo.</p> <p>Até então nunca tinha tido a experiência de estudar Educação em Direitos Humanos.</p> <p>A temática de Educação Especial entrou na minha formação somente após a pós-graduação.</p> <p>O ensino de Ciências começou a fazer parte da minha história com relacionamentos de pessoas da área na faculdade e com o Programa de Mestrado no qual estou concluindo.</p> <p>Com os conhecimentos adquiridos no Programa, compreendi que Educação em Ciências é tão importante, quanto às outras disciplinas, bem como sinto a minha Alfabetização Científica e Tecnológica se desenvolvendo a cada dia.</p>

Categoria	Narrativas
	<p>Me envolvi com o tema e me identifiquei com ele. Tenho a certeza que mesmo não atuando em sala de aula, posso auxiliar os profissionais que lecionam a desenvolver uma educação em ciências de qualidade com função social, desde a Educação Infantil.</p> <p>Para isso, almejo conhecer com esse trabalho, como são as compreensões de professores do ensino de ciências na temática de EDH.</p>
19) D199	<p>O interesse por essa temática teve início durante o período de estágio supervisionado (2016) obrigatório do curso de Pedagogia, realizado em uma escola da periferia no interior do estado de São Paulo.</p> <p>Nesse estágio, pude compreender um pouco da vivência do cotidiano escolar, além de como eram as relações entre professores, funcionários e crianças.</p> <p>Diante de dificuldades frente aos conflitos existentes, a escola parecia não saber como lidar com esses desafios, o que me gerou muita inquietação.</p> <p>Somado a isso, a minha trajetória durante os quatro anos do curso de graduação contribuiu para o interesse e o envolvimento com o tema.</p> <p>O Curso de Extensão “ECA e Educação” da Unesp/Rio Claro, me propiciou aprendizagens e reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; o Projeto de Extensão “Medidas socioeducativas e déficit educacional”, em que auxiliiei crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem que eram atendidas por um CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) de uma cidade do interior paulista; e as três Iniciações Científicas em que pesquisei acerca do contexto sociofamiliar de adolescentes que haviam cometido ato infracional; além do trabalho de conclusão de curso desenvolvido, que buscou pesquisar a relação escola-família e suas (im)possibilidades de aproximação.</p> <p>Nessa trajetória, o que mais me inquietava era o não reconhecimento das crianças e adolescentes pobres como sujeitos de direitos, nos diferentes espaços em que estive.</p> <p>Frente isso, diante da importância e da motivação em estudar o tema, busquei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos - GEPEPDH, da Unesp de Rio Claro, o qual faço parte há 7 anos, a discussão do presente tema com os colegas e as questões inquietantes.</p> <p>O tema, que inquietava não somente a mim, mas à diferentes colegas, resultou no envolvimento de diversos pesquisadores em uma pesquisa maior, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, sendo desenvolvida a Educação em Direitos Humanos, respectivamente, em duas etapas da Educação Básica e em uma modalidade de ensino.</p> <p>De acordo com as Nações Unidas, existem no total trinta (30) direitos humanos, que estão normalmente agrupados e podem ser encontrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU.</p>
20) D384	<p>Acredito que é na relação de quem fui, de quem sou e de quem pretendo me tornar que compreendo a importância dessa escrita.</p> <p>É nessa escrita também que me desconstruo e por vezes resgato antigas versões de mim a cada nova leitura, a cada nova experiência e a cada novo parágrafo que vai aparecendo.</p>

Categoria	Narrativas
	<p>É de costume deixarmos de lado quem somos, nossas subjetividades, nossas coletividades, enquanto seres sociais e políticos, muitas das quais subalternizadas por aqueles que estão no poder, quando adentramos os contextos acadêmicos.</p> <p>Rer esse trabalho me fez perceber que a Cláudia que estava empolgada para aplicar o projeto que compõe esse trabalho se perdeu em algum lugar.</p> <p>Mas é bom quando identificamos o que tem de errado, porque assim podemos tentar mudar.</p> <p>E é nesse contexto de retomada que volto lá para o início, entendendo que construir a relação entre Ensino de Química e Educação em Direitos Humanos é um movimento que se inicia dentro e depois ganha forças e vai para fora.</p> <p>Temos que entender primeiro que esse tipo de formação não nos prepara apenas para sermos professoras e professores mais humanos, nos prepara também para sermos humanos que enxergam as diversas possibilidades de existências e não as questionam por não estarem inseridas em modelos prontos que servem para manter uma ordem que deixa homens brancos, ricos, cristãos e europeus/estadunidenses no topo.</p> <p>É a partir dessa compreensão de múltiplas existências e suas negações por parte dos dominantes que começamos a pensar numa ótica que se inicia no macro (questões sociais, culturais, políticas, violações ou afirmação dos direitos humanos etc.) e vai adentrando o micro (conteúdos específicos da Química), não numa tentativa de esquecer os conceitos estruturantes das Ciências, mas numa tentativa de mostrar que esses conceitos se desenvolvem dentro de um contexto que carrega uma série de hierarquias que devem ser consideradas.</p> <p>Enxergar dessa maneira me faz acreditar que minha pesquisa não se inicia no momento em que entrou no mestrado, ela está ganhando novos significados e seguindo caminhos diferentes a partir dele.</p> <p>É por isso que considero que as descobertas iniciais relativas a esse processo de construção se deram desde muito cedo, a partir de questionamentos, construções, (des) construções e (re) construções de discursos e pensamentos que ferem os direitos humanos, e que sempre me inquietaram, e também dos processos de negação de direitos que presenciei e continuo a presenciar em relação a mim e aos meus.</p> <p>Ao iniciar minha formação profissional como professora de Química, em um dos seminários apresentados por mim na universidade, tive a oportunidade de vivenciar discussões e leituras a respeito das cotas raciais e desde então comecei a enxergar caminhos diferentes para levar os conteúdos científicos para a sala de aula. saber de curricular.</p> <p>Não poderia deixar de lado assuntos tão relevantes, era preciso abrir a caixinha na qual a Química estava guardada e integrá-la a temas sociais, culturais e políticos, pois essa é a dinâmica cotidiana, sendo assim, não podemos tratar as Ciências, sejam elas de quaisquer naturezas, dissociadas desses outros aspectos.</p> <p>Ainda em minha formação inicial, resolvi cursar a disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que, infelizmente, ainda era optativa no curso de Licenciatura em Química da UFRPE.</p> <p>Ser a única aluna de Química na sala de aula causou estranheza aos colegas e ao professor, sendo comuns perguntas como “o que Química tem a ver com essa cadeira?”.</p>

Categoria	Narrativas
	<p>Foi aí que percebi que esse questionamento era algo equivocado e que essa visão não deveria permanecer dessa maneira.</p> <p>Discussões sobre cotas e a Lei 10.639/2003 faziam meus olhos brilharem e minha vontade de fazer diferente aumentar. Nesse momento, decidi o tema que queria trabalhar na minha monografia.</p> <p>No início, na construção da monografia, centramos nossa atenção na marginalização das (os) negras (os).</p> <p>Encontrei um amigo e orientador que me ajudou a encontrar a Educação em Direitos Humanos e a enxergar nela uma possibilidade de relacionar os questionamentos e indignações que tanto me inquietavam aos conteúdos e conceitos da Química. Estudamos, lemos, conversamos e começamos a traçar caminhos que nos ajudassem a evidenciar a relação que existe entre sociedade, cultura, política e ciências.</p> <p>Nesse movimento, o diálogo com outras(os), 15 pesquisadoras(es), principalmente com Bárbara Carine Soares Pinheiro, professora doutora do IQ-UFBA e Roberto Dalmo Varallo de Oliveira, professor doutor da UFPR, foi de extrema importância.</p> <p>Assim, a partir dessa relação, feita por meio dos conteúdos cordiais, conseguimos estruturar a monografia centrada na produção de sequências didáticas CTS-Arte que tinham como protagonistas aspectos da cultura afro e afro-brasileira, nos mostrando possibilidades para a implementação da Lei 10.639/2003 e um ensino de Química mais humanizado. Professor em direitos humanos.</p> <p>Além da monografia, ministramos alguns cursos, com o GIDEQ (Grupo de Instrumentação e Diálogos no Ensino de Química) e junto com ele uma rede de apoio linda.</p> <p>É observando essa e outras partes da minha trajetória que enxergo a importância que a temática proposta apresenta para um Ensino de Ciências que dialogue com os direitos humanos e ajude a construir uma sociedade mais justa.</p> <p>Estamos inseridos em sociedades plurais nas quais diversas culturas e indivíduos se relacionam. Essas relações, postas de maneira vertical, ditam a maneira que estamos existindo, são elas que de certa forma moldam e limitam quem somos.</p>

Fonte: A autora (2022).

QUADRO 9 – Início da EDH, espaço e ambiente de formação

Pesquisador	Narrativas
1) D66	<p>Após concluir a graduação, saí de Salvador, minha terra natal, e fui morar em Santa Rita/PB, onde conheci o Centro de Defesa dos Direitos Humanos Dom Oscar Romero (CEDHOR).</p> <p>Iniciei um trabalho com a Associação Mulher Centro da Vida (AMCV), localizada no Marco Moura/Santa Rita, e fui me envolvendo com trabalhos de apoio a grupos de idosos, mulheres, crianças e adolescentes.</p> <p>Com os movimentos sociais, passei a ver a sociedade com um olhar mais crítico, buscando compreender o sistema político-social que nos envolve.</p> <p>São memórias que certamente contribuíram para meu encontro com a temática dos direitos humanos e meu desejo de colaborar com a Educação em Direitos Humanos.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais (UFBA-Salvador/BA), a ideia de fazer o mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas me impôs muitos desafios, principalmente na leitura, despertando-me para a necessidade de estar mais sensível ao texto.</p> <p>As experiências acumuladas na minha trajetória de vida como militante e nos 15 anos de profissão foram me conduzindo na busca por compreender a educação, de perceber o que me foi negado e um pouco do que recebi daqueles que, engajados nos movimentos sociais, descobriram a importância da leitura do mundo. Nesse processo, me encontrei com a proposta da Educação em Direitos Humanos (EDH).</p>
2) D24	Não apresenta.
3) T10	<p>Hoje, atribuo as oportunidades que tive de chegar à universidade e de acreditar em novas possibilidades graças ao apoio da minha família e à participação nos movimentos sociais, o que me ajudou a perceber que, embora as dificuldades fossem reais, também era real o direito de buscar um futuro mais digno.</p> <p>Em meio às angústias e desejos de contribuir, de alguma forma, para mudar essa dolorosa situação, revivo a minha condição de estudante de escola pública, de graduada em uma universidade pública – fato que hoje é visto como comum, diante das questionáveis facilidades que vêm sendo oferecidas, mas que, há algumas décadas, eram poucos os estudantes de escolas públicas que conseguiram esse feito – e, hoje, percebo as dificuldades daqueles que não têm acesso a uma educação de qualidade e vivem em meio a um faz de conta que tem envolvido a educação.</p> <p>Assim, a minha história me impulsiona na busca por contribuir de alguma forma, pois acredito que a efetivação da Educação em Direitos Humanos seja fundamental nesse processo.</p>
4) D18	Não apresenta.
5) D61	<p>Então, a partir deste momento começamos a cantar que o sapo lava o pé, que ele não tem chulé, sempre falando de forma positiva.</p> <p>Estas experiências me fizeram perceber que as músicas que cantamos com as crianças exercem grande influência nas suas relações com o outro. E quando os conteúdos destas cantigas apresentam palavras, termos e representações ligadas ao estigma, o comportamento de preconceito e discriminação pode ser reforçado.</p> <p>O contrário disto é a utilização destas mesmas cantigas para trabalhar a educação em direitos humanos em sala de aula com o foco no respeito à diferença e na convivência com a diversidade, pois na escola as primeiras relações e interações sociais, fora do ambiente familiar, são estabelecidas, e é lá também que a diferença, a diversidade e a pluralidade de culturas existem e onde a criança busca ocupar seu lugar de direito enquanto ser e também humano.</p> <p>Estas vivências na área da educação mostram-me a forte relação entre a música folclórica e os gestos que a acompanham.</p> <p>No entanto, apesar de levar em consideração a importância destes elementos na execução e na transmissão de valores nestas cantigas, pois boa parte delas é ensinada com a conjunção de gestos e movimentos, como citado na minha experiência pessoal acima, a ênfase maior nesta pesquisa será no conteúdo de suas letras.</p>

Pesquisador	Narrativas
	A transmissão dos gestos, vinculadas aos conteúdos que reforçam o estigma, podem acentuar ainda mais as práticas discriminatórias no ambiente escolar.
6) D154	Não apresenta.
7) D378	<p>Quando adolescente, além de estudar, frequentava grupos comunitários de desenvolvimento de liderança e fraternidade.</p> <p>Momentos de palavras ouvidas, silêncios sentidos e gritos mudos.</p> <p>Todo ser humano tem direito a uma vida digna, mas nem todos têm o mínimo para garantir a sua sobrevivência.</p> <p>No final dos anos oitenta ingresso no Curso de Direito na Universidade da Região da Campanha em Bagé, com uma bolsa de estudos porque meus pais eram professores da instituição.</p> <p>No mesmo período, ingressei no mercado de trabalho como auxiliar de recursos humanos de uma empresa comercial.</p>
8) D26	<p>As minhas experiências com as discussões de gênero iniciam-se no ensino médio, quando realizei um trabalho na disciplina História, no 2º ano, que se referiu aos modos como, em países diversos, são apresentados e organizados os comportamentos sexuais de homens e mulheres.</p> <p>Tal trabalho consistiu em recortarmos matérias em revistas comerciais de diferentes anos. Fiquei muito à vontade com o tema e também ganhei mais argumentos para alimentar minhas ideias sobre a condição da mulher na sociedade e o debate de gênero e de sexualidade.</p> <p>Em 2010, ingressei na graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba – Minas Gerais, 3ª turma; e em 2012 me matriculei em uma disciplina eletiva chamada Evolução Humana, ministrada pelo Prof. Dr. Luís Gustavo Galelo, em que tive uma aula sobre evolução do comportamento sexual humano.</p>
9) D34	<p>Assim, ao me propor a pensar sobre os Corpos, os Gêneros e as Sexualidades, faço de mim alguém diferente do que era e ainda alguém distante do que poderei vir a ser.</p> <p>Não poderia mais “ir por aí” sem levar comigo possibilidades de estar no mundo, já não poderia mais “ser” e sim “estar”.</p> <p>Essa compreensão me envolveu em um cenário de possíveis caminhos que foram aguçando a minha capacidade de perceber o mundo e, sobretudo, as pessoas.</p> <p>Minha prática docente foi sendo movida pela prática da escuta e pela tentativa de pensar sobre os ensinamentos de Biologia e Pedagogia daqueles que diariamente me ensinam coisas por meio de suas histórias - meus/minhas alunos/as.</p> <p>Hoje, percebo muitas mudanças que a arte da produção desse trabalho foi capaz de provocar em mim, entre elas, o entendimento dos processos educativos nos quais estou envolvida, o diálogo entre a academia e a comunidade, a responsabilidade com a formação de alunos/as, a inserção de discussões políticas no contexto escolar e em minhas aulas e, mais que isso, a possibilidade de desconstruir conceitos sobre as formas de viver as feminilidades e masculinidades que se arrastaram comigo por tanto tempo e perceber que elas estão articuladas a construções sociais e culturais mais amplas.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>O afeto pelo que faço e pelo campo da educação e as inquietações que me envolviam no espaço escolar, mobilizaram o meu desejo em busca pelo Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no ano de 2013.</p> <p>Cursei seus módulos que problematizavam o processo educacional e me fizeram refletir sobre a prática docente em aspectos nunca antes discutidos.</p> <p>O curso me possibilitou pensar nos preconceitos e estereótipos que circulam no espaço escolar. Em um dos módulos, ministrado pela Profa. Elenita Pinheiro, ela discorreu sobre seu grupo de estudos e pesquisas GPECS - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Corpo e Sexualidade - e fez o convite para participarmos do mesmo.</p> <p>Interessei-me pelo grupo e dele passei a fazer parte.</p> <p>Entrar em contato com os referenciais teóricos, as conversas, discussões, relatos de experiências e encontros no GPECS e/ou a partir dele me subsidiaram a escrever este texto, me conduzindo por um caminho delicado e possível, com muitos “poréns”, haja vista a existência de diversos anteparos ante a ressonância de um tema relevante, emergente e que diz sobre todos/as.</p> <p>Estar nesse caminho se tornou importante para a aproximação de ideias múltiplas de que ser homem ou ser mulher suscitam discussões para além da fisiologia, da anatomia humana ou da Biologia como única possibilidade.</p> <p>Tal aproximação requer que volte meu olhar para pessoas e modos de vida que clamam por suas possibilidades de existência, pelos seus corpos diversos marcados por lutas, quase sempre abafados por organizações político-partidárias manipuladoras, por políticas públicas ineficientes ou inoperantes quando essas próprias não representam entraves para a livre manifestação dos corpos e dos modos como estes se identificam ou são identificados.</p>
10) D76	<p>Conscientes da necessidade de prosseguirmos rumo à construção do saber e de que a formação permanente e continuada é percurso obrigatório para entendermos a constante evolução dos Direitos Humanos, rememoramos a afirmação de Tavares (2007, p.487) de que “a formação é o estágio inicial, mas que o processo educativo em Direitos Humanos é contínuo.</p> <p>Sua finalidade maior é a constituição de uma cultura de DH e, nesta perspectiva, está sempre em renovação.</p> <p>Após formado em Ciências Jurídicas e Sociais, informado sobre a amplitude dos Direitos Humanos e da EDH e não conformado com as generalizações direcionadas aos Direitos Humanos, através das mídias (rádio, televisão, redes sociais) e nos ambientes escolares e acadêmicos, ingressei na Especialização em “Educação em Direitos Humanos” no ano de 2014, oferecida pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) através do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH).</p> <p>Nossa atividade de final de curso (plano de ação) constituiu-se em entrevistar e promover rodas de conversa com docentes da rede municipal e estadual de ensino do 17 município de Marizópolis, localizada no sertão paraibano, sobre práticas pedagógicas em/para os Direitos Humanos.</p> <p>Em um destes encontros, fomos surpreendidos pela frase proferida por um professor de Filosofia: “O conteúdo proposto para esse bimestre pelo livro didático foi Direitos Humanos, mas eu não dei o assunto”.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>De imediato, questionamos o porquê! O professor completou: “porque eu não acredito nos Direitos Humanos!”.</p> <p>A partir desta resposta fomos impulsionados a ampliar nossa pesquisa e submeter o projeto ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da UFPB na tentativa de observarmos o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas docentes e as concepções existentes sobre Direitos Humanos nesses contextos.</p>
11) D196	<p>O contato com os direitos humanos se deu, primeiramente, nos últimos anos da graduação em Relações Internacionais.</p> <p>Constatei, assim, que o meu envolvimento com o assunto dos direitos humanos sem nenhuma intervenção do senso comum foi muito tardio.</p> <p>A aproximação com o tema instigou questionamentos sobre como os direitos humanos seriam propagados na sociedade e interpretados, por vezes, de modo equivocado.</p> <p>A esses pensamentos foram somados questionamentos sobre como o acesso aos direitos humanos, no Brasil, é dificultado por obstáculos sociais, linguísticos e até mesmo físicos.</p> <p>Ao mesmo tempo, a evidência dos direitos humanos em sua constituição prática, possibilita a convivência pacífica dos indivíduos em sociedade.</p> <p>Após a graduação, o interesse pela Educação, mais especificamente, aquela que se relaciona diretamente com a diversidade cultural e as questões éticas relativas a esse fenômeno, possibilitou refletir sobre como os DH auxiliariam na formação do indivíduo inclinado a construir uma sociedade mais justa e pacífica.</p>
12) T29	<p>O tema de pesquisa, Educação em Ciências no diálogo com a Educação em Direitos Humanos, surge como uma feliz comunhão entre campos de trabalho, valores e projetos de realidades construídos no tecer dos encontros e desencontros em uma época na qual a consciência da necessidade de formar professores de Ciências, a partir de uma perspectiva de Direitos Humanos, torna-se mais latente. Entretanto, acredito que seja muito difícil dizer o momento exato no qual questões de Educação em Direitos Humanos tocaram minha realidade.</p> <p>Lembro-me de falas minhas, há uns oito ou nove anos atrás, que afirmavam que “bandido bom é bandido morto”, alguns jargões machistas, e as risadas descompromissadas - não me importava o alvo, se a piada fosse “boa” eu iria rir. Minha reconstrução, de fato, não foi formal, uma vez que em nenhum momento de minha graduação como licenciando em Química discuti temas de Educação em Direitos Humanos.</p> <p>Lembro bem que alguns temas que poderiam ser entendidos como “de Direitos Humanos” já me chamavam atenção no início da graduação, como a cultura afro-brasileira - principalmente no tocante à religiosidade.</p> <p>Quando fui à Bahia pela primeira vez, em 2008, fiquei maravilhado com a lavagem do Bonfim e, já como estudante de Licenciatura em Química, corri para escrever em meu blog - relacionando a cultura do candomblé com substâncias químicas presentes naquelas cheirosas folhas.</p> <p>Em uma postagem seguinte busquei relacionar as comidas de candomblé com aspectos químicos, em outra eu falava sobre desigualdade social e falta de água. Porém, em outra postagem sobre produtos de limpeza, eu usava a “comédia” reforçando estereótipos machistas para deixar o texto mais divertido.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Essa contradição que me mostra incompleto também revelou muita coisa durante o processo de pensar a tese. Apresentamos ideias que muitas vezes conflitam entre si - podemos já ter sido tocados em uma temática, mas ainda não por outra.</p> <p>Mas, em nenhum momento, minha mudança na forma de compreender a realidade foi ativada por atos de grosseria - ou seja, não foi nenhum dedo apontado em meu rosto seguido de acusações que me fizeram mudar.</p> <p>Dentre meus discursos, me lembro de falas como “indígenas são de uma cultura inferior” (2006); “consigo entender o cara ser gay, mas precisa ser tão reboativo?” (2009) etc.</p> <p>Entender que eu me expressava com essas falas permite-me acreditar na possibilidade de (trans)formação de professores.</p>
13) D508	<p>Para tanto, o interesse em pesquisar a temática surgiu em 2015 quando iniciei o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) vinculado a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob orientação do Professor Dr. José Cláudio Rocha, coordenador do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH), Resolução nº 1.247/2016 e do Observatório da Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Violência (OEDHCV) da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (Capes).</p> <p>Ressalto que o CRDH é uma instituição interdisciplinar e colaborativa criada para fortalecer os processos educacionais que trabalham com educação e valores democráticos, atitudes e práticas coletivas que promovam a cultura de respeito aos Direitos Humanos, através das Abordagens Baseadas em Direitos (ABD), metodologias de pesquisa interativas e participativas, fundamentadas na Declaração Universal de Direitos Humanos e em outros instrumentos internacionalmente aceitos, que fornecem padrões reconhecidos globalmente do significa viver dignamente.</p> <p>Acrescento que, as discussões realizadas pelos grupos de pesquisa vinculados ao CRDH - Gestão, Educação e Direitos Humanos (GEDH) e o CriAtivos - me possibilitaram alguns pontos de investigação.</p> <p>Além das perspectivas de compreensão sobre a importância do tema como forma de conquista de direitos e um aliado para formação, mediação de conflitos e criação de espaços de diálogo voltados para a construção de processos socioeducativos capazes de valorizar as singularidades da comunidade, sua constituição e identidade.</p> <p>Assim como, o GESTEC em conformidade com a Portaria Normativa nº 17 de 28 de dezembro de 2009 que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES, tem como um de seus pressupostos a articulação entre a teoria e prática profissional na construção das propostas com o objetivo de contribuir para melhoria da Educação Básica, tendo em vista, a direta vinculação entre universidade e sociedade.</p> <p>Dessa forma, o programa inclui em seus critérios de seleção a construção de produtos, que no caso dessa pesquisa, é o estudo de caso, o plano de ação da escola e vídeo documentário.</p> <p>Este último, produzido no Laboratório de Informação, Memória e Documentação (LIMDO) do CRDH por Alana Sena e Everton Terra Nova, membros do CRDH.</p> <p>Não podemos desvincular a historicidade, o compromisso político e ético da escola na construção destas dimensões, bem como a necessidade de intervenção.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Ao tornar visível a participação dos movimentos sociais de Saramandaia, representados pelas associações, grupos culturais e as Comunidades Eclesiais de Base em sua relação com a EMMBC, temos a intenção de colaborar com a formação de meninos e meninas, tornando-os capazes de valorizar as lutas e conquistas da comunidade, além de se perceberem como sujeitos integrantes dessa história.</p> <p>Essas questões justificam a escolha do tema e buscamos investigar o papel dos Movimentos Sociais de Saramandaia na luta e conquista do Direito Humano à Educação Básica.</p>
14) D107	<p>A problemática que guiou o processo de investigação surgiu, sobretudo, devido à trajetória acadêmica da pesquisadora, a qual ingressou, em 2011, no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília-SP e, no mesmo ano, começou a participar do Grupo de Estudos Direitos Humanos, Gênero e Cidadania 1, coordenado pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.</p> <p>O Grupo era vinculado ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), e também vinculado ao Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia 3, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Dal Ri.</p> <p>Desde então, o tema dos direitos humanos passou a constituir objeto das reflexões da pesquisadora. Além da participação no Grupo de Estudos, a pesquisadora foi aluna-bolsista do projeto de extensão universitária Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Direitos Humanos e Gênero na Escola, durante os anos de 2011 a 2014. Coordenado pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e financiado pelo Núcleo de Ensino da UNESP, campus de Marília, o projeto contou com a parceria do NUDHUC, da Prefeitura Municipal de Marília e da Secretaria Municipal de Educação de Marília.</p> <p>As experiências proporcionadas pelo projeto à pesquisadora foram, portanto, decisivas para a continuidade dos estudos na área da educação em direitos humanos.</p> <p>Soma-se à trajetória acadêmica da pesquisadora, o fato de que a cidade de Marília possui uma política pública voltada para os direitos humanos: o Programa Municipal de Direitos Humanos (MARÍLIA, 2004), elaborado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, juntamente com a sociedade civil e representantes públicos.</p> <p>O Programa conta com nove áreas temáticas, dentre elas a educação. A saber: comunicação e cultura; criança e adolescente; educação; emprego e geração de renda; infraestrutura urbana; meio ambiente; minorias e discriminação; saúde; segurança pública, justiça e sistema prisional. Para cada área temática há princípios fundamentais norteadores e metas a serem cumpridas (a curto e longo prazos) pelo poder público da cidade.</p> <p>Atualmente, o espaço de estudos constitui-se como Grupo de Pesquisa, devidamente cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq, sob o nome NUDISE (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação) e sob a liderança de Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, juntamente com Renata Maria Coimbra Libório.</p> <p>O NUDHUC foi criado por um grupo de professores e professoras da FFC-UNESP, alunos, alunas e outros profissionais, tendo como objetivo a promoção dos direitos humanos em Marília-SP e região. Foi criado e trabalha acreditando na necessidade de projetos coletivos voltados para a educação em direitos humanos.</p> <p>Cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq; certificado pela UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>A avaliação final, revisão e atualização do Programa teve início no ano de 2017, e tem previsão de término em dezembro de 2018, conforme informações do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, do qual a pesquisadora tornou-se membro no ano de 2015.</p>
15) D359	<p>Por meio de concurso público realizado pelo governo do Estado de Goiás no ano de 2010, assumi como professora efetiva da disciplina de Biologia, para a região Cidade Livre, município de Aparecida de Goiânia.</p> <p>Com o passar do tempo, vivenciando a realidade da escola, diversas questões vieram à tona e me causaram inquietação. Dentre elas, o modo velado pelo qual as diversidades são tratadas no âmbito escolar.</p> <p>O ambiente escolar possibilitou o contato com diversas formas de preconceito, violência e desrespeito, indo de encontro com a visão de escola como local com condições de formar Peixoto e colaboradores (2017), ao analisar os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de quatro instituições de ensino superior em Goiás, chegaram à conclusão de que existe uma tendência a ofertar aos profissionais licenciados/as uma densa formação específica em conteúdos de Biologia.</p> <p>Observaram ainda que os currículos utilizados pelos referidos cursos, possuem características associadas ao pensamento técnico.</p> <p>Tais perspectivas refletiram num trabalho de conclusão de curso (TCC) extremamente específico e, com contribuições para a área de cienciometria, ramo da sociologia e da ciência da informação que analisa informações com o objetivo de estudar aspectos quantitativos científicos e de produção científica.</p> <p>Enquanto professora de Ciências Biológicas, percebi que apenas a formação básica acadêmica não era suficiente para discutir gênero e sexualidade de maneira satisfatória.</p> <p>Assim, no ano de 2015 me propus a pesquisar quais representações sociais a respeito de gênero e sexualidade se fazem presentes nos repertórios de docentes da disciplina de Biologia na rede estadual de educação, no município de Aparecida de Goiânia.</p>
16) D360	<p>O interesse pelo aprofundamento no tema “Educação em Direitos Humanos” teve origem difusa para esta pesquisadora iniciante.</p> <p>Começou com a percepção de que apenas a garantia da exigibilidade legal, como a realizada pela Constituição (BRASIL, 1988), não garantia a democratização da educação.</p> <p>Esta inquietação cria um interesse por discussões que trazem a fundamentação no direito à educação para além do direito ao acesso à mesma.</p> <p>O passo subsequente foi o interesse pela fundamentação no direito humano à educação, que traz uma visão ampliada do mesmo.</p>
17) D105	<p>A partir desses estudos e das ações realizadas para efetivar a paz nas escolas, comecei a perceber o quanto essa política é importante para a formação do educando.</p> <p>Essa percepção me levou a buscar subsídios que ajudassem a disseminar a paz na escola onde trabalhava.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>As pesquisas me levaram aos Direitos Humanos e em 2016, decidi participar do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás (PPGIDH-UFG) e ingressei numa disciplina como aluna especial.</p> <p>Os estudos, nessa disciplina, envolviam alteridade, ética e Direitos Humanos e trouxeram elementos fundamentais que me estimularam a dar continuidade aos estudos focando na elaboração de um projeto de Mestrado sobre Direitos Humanos e Educação.</p> <p>Em 2017, ingressei no Programa como aluna regular e iniciei a realização deste estudo.</p> <p>Como campo de pesquisa, optei por uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, em que foi observado o cotidiano e o fazer pedagógico durante um período de três meses e realizadas entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as) da instituição.</p> <p>Esse estudo proporcionou um melhor entendimento das práticas educacionais que envolveram, mesmo que de forma sutil, aspectos dos direitos humanos e da interdisciplinaridade.</p> <p>Ao observar o dia a dia das aulas, a postura pedagógica e ao conversar com os(as) professores(as) tentou-se perceber a intencionalidade da abordagem dos temas relacionados aos direitos humanos, bem como enxergar a relação do trabalho, voltado para essa temática, com uma postura interdisciplinar pedagógica.</p>
18) D343	<p>“O propósito mais geral do ensino das Ciências deverá ser incentivar a emergência de uma cidadania esclarecida, capaz de usar os recursos intelectuais da Ciência para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento do Homem como ser humano” (CARMO, 1991, p. 146).</p> <p>Propósito esse que demonstra a importância social do ensino de ciências, visto que: O ensino de Ciências para ação social responsável implica considerar aspectos relacionados aos valores e às questões éticas.</p> <p>Uma decisão responsável é caracterizada por uma explícita consciência dos valores que a orientou. Além disso, deve-se considerar que a ciência não é uma atividade política e eticamente neutra (WALDHELM, 2007, p. 41).</p> <p>Cabe indagar o quanto a Educação em Ciências tem feito esse papel de ação social, bem como na questão também de educação, no sentido de humanização do sujeito, para que o aluno construa esse sentimento de empatia, não só com o próximo, mas com a natureza que o cerca.</p> <p>É tão necessário que as ciências se afastem do humano para ser científico? Será que a Educação em Direitos Humanos pode contribuir no Ensino de Ciências? A educação em ciências, hoje, tem o objetivo de humanizar a sociedade? A ciência é para todos? A ciência é neutra?</p> <p>O currículo de Educação em Ciências no decorrer do tempo, tem auxiliado para uma ciência neutra, para todos e que humaniza? Oliveira e Queiroz (2016) dão alguns indícios da possibilidade de conexão entre EDH e Educação em Ciências por fim, resgatar a memória das violações de Direitos Humanos para que elas não voltem a acontecer (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016, p. 17).</p> <p>Minha segunda opção, então, era psicologia, entretanto, esse curso era fora das possibilidades financeiras de minha família. Decidi assim, estudar pedagogia, em</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>2005. Foi aí que me encontrei. Eu estava exatamente onde deveria estar. Formei-me em 2007.</p> <p>Após começar a trabalhar na Rede Municipal de Itajubá, tive a oportunidade de conhecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalhando numa escola de bairro periférico da cidade. Para ser apta a atuar nesta sala, me especializei em Psicopedagogia Clínica e Institucional e, depois, em Educação Especial e Educação Inclusiva.</p> <p>Após a conclusão das especializações e algum tempo atuando em AEE integrei à Equipe Multidisciplinar do Município, no qual fiquei por dois anos, saindo para assumir cargos de direção de instituições de educação infantil do município.</p> <p>Nesse contexto que vivi, conheci muitas histórias e vivenciei a violação de direitos básicos do ser humano, com inúmeras situações de falta de alimentação e atendimento especializado na investigação de uma possível deficiência ou transtorno, por exemplo.</p> <p>Até então nunca tinha tido a experiência de estudar Educação em Direitos Humanos.</p> <p>A temática de Educação Especial entrou na minha formação somente após a pós-graduação.</p> <p>O ensino de Ciências começou a fazer parte da minha história com relacionamentos de pessoas da área na faculdade e com o Programa de Mestrado no qual estou concluindo.</p> <p>Com os conhecimentos adquiridos no Programa, compreendi que Educação em Ciências é tão importante, quanto às outras disciplinas, bem como sinto a minha Alfabetização Científica e Tecnológica se desenvolvendo a cada dia.</p> <p>A Educação em Direitos Humanos começou a fazer parte da minha formação, após a minha aprovação no Programa de Mestrado.</p> <p>Até então, eu não tinha noção do quanto esse tema seria importante pra mim, pois até então, não sabia que a própria educação especial se caracterizava como ação de Direitos Humanos.</p> <p>Me envolvi com o tema e me identifiquei com ele.</p> <p>Tenho a certeza que mesmo não atuando em sala de aula, posso auxiliar os profissionais que lecionam a desenvolver uma educação em ciências de qualidade com função social, desde a Educação Infantil.</p>
19) D199	<p>Diante de dificuldades frente aos conflitos existentes, a escola parecia não saber como lidar com esses desafios, o que me gerou muita inquietação.</p> <p>Somado a isso, a minha trajetória durante os quatro anos do curso de graduação contribuiu para o interesse e o envolvimento com o tema.</p> <p>O Curso de Extensão “ECA e Educação” da Unesp/Rio Claro, me propiciou aprendizagens e reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; o Projeto de Extensão “Medidas socioeducativas e déficit educacional”, em que auxiliei crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem que eram atendidas por um CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) de uma cidade do interior paulista; e as três Iniciações Científicas em que pesquisei acerca do contexto sócio familiar de adolescentes que haviam cometido ato infracional; além do trabalho de</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>conclusão de curso desenvolvido, que buscou pesquisar a relação escola-família e suas (im)possibilidades de aproximação.</p> <p>Nessa trajetória, o que mais me inquietava era o não reconhecimento das crianças e adolescentes pobres como sujeitos de direitos, nos diferentes espaços em que estive. Frente isso, diante da importância e da motivação em estudar o tema, busquei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos – GEPEPDH, da Unesp de Rio Claro, o qual faço parte há 7 anos, a discussão do presente tema com os colegas e as questões inquietantes.</p> <p>O tema, que inquietava não somente a mim, mas à diferentes colegas, resultou no envolvimento de diversos pesquisadores em uma pesquisa maior, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, sendo desenvolvida a Educação em Direitos Humanos, respectivamente, em duas etapas da Educação Básica e em uma modalidade de ensino.</p> <p>De acordo com as Nações Unidas, existem no total trinta (30) direitos humanos, que estão normalmente agrupados e podem ser encontrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU. No entanto, fazer com que essa declaração se torne realidade, ainda é um desafio.</p>
20) D384	<p>Acredito que é na relação de quem fui, de quem sou e de quem pretendo me tornar que compreendo a importância dessa escrita.</p> <p>É nessa escrita também que me desconstruo e por vezes resgato antigas versões de mim a cada nova leitura, a cada nova experiência e a cada novo parágrafo que vai aparecendo.</p> <p>É de costume deixarmos de lado quem somos, nossas subjetividades, nossas coletividades, enquanto seres sociais e políticos, muitas das quais subalternizadas por aqueles que estão no poder, quando adentramos os contextos acadêmicos.</p> <p>Rer ler esse trabalho me fez perceber que a Cláudia que estava empolgada para aplicar o projeto que compõe esse trabalho se perdeu em algum lugar.</p> <p>Mas é bom quando identificamos o que tem de errado, porque assim podemos tentar mudar.</p> <p>E é nesse contexto de retomada que volto lá para o início, entendendo que construir a relação entre Ensino de Química e Educação em Direitos Humanos é um movimento que se inicia dentro e depois ganha forças e vai para fora.</p> <p>Temos que entender primeiro que esse tipo de formação não nos prepara apenas para sermos professoras e professores mais humanos, nos prepara também para sermos humanos que enxergam as diversas possibilidades de existências e não as questionam por não estarem inseridas em modelos prontos que servem para manter uma ordem que deixa homens brancos, ricos, cristãos e europeus/estadunidenses no topo.</p> <p>É a partir dessa compreensão de múltiplas existências e suas negações por parte dos dominantes que começamos a pensar numa ótica que se inicia no macro (questões sociais, culturais, políticas, violações ou afirmação dos direitos humanos, etc.) e vai adentrando o micro (conteúdos específicos da Química), não numa tentativa de esquecer os conceitos estruturantes das Ciências, mas numa tentativa de mostrar que esses conceitos se desenvolvem dentro de um contexto que carrega uma série de hierarquias que devem ser consideradas.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Enxergar dessa maneira me faz acreditar que minha pesquisa não se inicia no momento em que entrou no mestrado, ela está ganhando novos significados e seguindo caminhos diferentes a partir dele.</p> <p>É por isso que considero que as descobertas iniciais relativas a esse processo de construção se deram desde muito cedo, a partir de questionamentos, construções, (des) construções e (re) construções de discursos e pensamentos que ferem os direitos humanos, e que sempre me inquietaram, e também dos processos de negação de direitos que presenciei e continuo a presenciar em relação a mim e aos meus.</p> <p>Ao iniciar minha formação profissional como professora de Química, em um dos seminários apresentados por mim na universidade, tive a oportunidade de vivenciar discussões e leituras a respeito das cotas raciais e desde então comecei a enxergar caminhos diferentes para levar os conteúdos científicos para a sala de aula. Saber de curricular</p> <p>Não poderia deixar de lado assuntos tão relevantes, era preciso abrir a caixinha na qual a Química estava guardada e integrá-la a temas sociais, culturais e políticos, pois essa é a dinâmica cotidiana, sendo assim, não podemos tratar as Ciências, sejam elas de quaisquer naturezas, dissociadas desses outros aspectos.</p> <p>Ainda em minha formação inicial, resolvi cursar a disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que, infelizmente, ainda era optativa no curso de Licenciatura em Química da UFRPE.</p> <p>Ser a única aluna de Química na sala de aula causou estranheza aos colegas e ao professor, sendo comuns perguntas como “o que Química tem a ver com essa cadeira?”.</p> <p>Foi aí que percebi que esse questionamento era algo equivocado e que essa visão não deveria permanecer dessa maneira.</p> <p>Discussões sobre cotas e a Lei 10.639/2003 faziam meus olhos brilharem e minha vontade de fazer diferente aumentar.</p> <p>Nesse momento, decidi o tema que queria trabalhar na minha monografia, mas o grande questionamento era: Como fazer isso? A problemática que surgiu inicialmente foi a de como associar um problema social aos conteúdos científicos se toda a minha vivência escolar e acadêmica estava pautada em um modelo de ciências fragmentado e descontextualizado?</p> <p>No início, na construção da monografia, centramos nossa atenção na marginalização das (os) negras (os).</p> <p>Encontrei um amigo e orientador que me ajudou a encontrar a Educação em Direitos Humanos e a enxergar nela uma possibilidade de relacionar os questionamentos e indignações que tanto me inquietavam aos conteúdos e conceitos da Química.</p> <p>Estudamos, lemos, conversamos e começamos a traçar caminhos que nos ajudassem a evidenciar a relação que existe entre sociedade, cultura, política e ciências.</p> <p>Nesse movimento, o diálogo com outras(os), 15 pesquisadoras(es), principalmente com Bárbara Carine Soares Pinheiro, professora doutora do IQ-UFBA e Roberto Dalmo Varallo de Oliveira, professor doutor da UFPR, foi de extrema importância.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Assim, a partir dessa relação, feita por meio dos conteúdos cordiais, conseguimos estruturar a monografia centrada na produção de sequências didáticas CTS-Arte que tinham como protagonistas aspectos da cultura afro e afro-brasileira, nos mostrando possibilidades para a implementação da Lei 10.639/2003 e um ensino de Química mais humanizado professor em direitos humanos.</p> <p>Além da monografia, ministramos alguns cursos, com o GIDEQ (Grupo de Instrumentação e Diálogos no Ensino de Química) e junto com ele uma rede de apoio linda.</p> <p>É observando essa e outras partes da minha trajetória que enxergo a importância que a temática proposta apresenta para um Ensino de Ciências que dialogue com os direitos humanos e ajude a construir uma sociedade mais justa.</p> <p>Estamos inseridos em sociedades plurais nas quais diversas culturas e indivíduos se relacionam.</p>

Fonte: A autora (2022).

QUADRO 10 – Dificuldades no início da carreira, formação e facilidades no apoio

Pesquisador	Narrativas
1) D66	<p>Na minha trajetória acadêmica, os desafios continuaram, muitas barreiras foram enfrentadas, a começar pelas deficiências na aprendizagem e o preconceito movido pela descrença daqueles que, limitados por um sistema opressor e excludente, não acreditavam na possibilidade de uma jovem da periferia, estudante de escola pública, conseguir ingressar na universidade.</p> <p>Hoje, atribuo as oportunidades que tive de chegar à universidade e de acreditar em novas possibilidades graças ao apoio da minha família e à participação nos movimentos sociais, o que me ajudou a perceber que, embora as dificuldades fossem reais, também era real o direito de buscar um futuro mais digno.</p> <p>Dessa forma, pode-se compreender que cada momento e experiência são únicos, eles jamais se repetem; não podemos corrigir o passado, assim, restam as lembranças que nos ajudam a compreender e vivenciar o presente.</p> <p>Logo, percebe-se a importância da memória, seja ela individual ou coletiva, a qual nos impulsiona na construção de novas experiências a partir da valorização do já vivido.</p> <p>Em meio às angústias e desejos de contribuir, de alguma forma, para mudar essa dolorosa situação, revivo a minha condição de estudante de escola pública, de graduada em uma universidade pública – fato que hoje é visto como comum, diante das questionáveis facilidades que vêm sendo oferecidas, mas que, há algumas décadas, eram poucos os estudantes de escolas públicas que conseguiram esse feito.</p> <p>Hoje, percebo as dificuldades daqueles que não têm acesso a uma educação de qualidade e vivem em meio a um faz de conta que tem envolvido a educação.</p> <p>Assim, a minha história me impulsiona na busca por contribuir de alguma forma, pois acredito que a efetivação da Educação em Direitos Humanos seja fundamental nesse processo.</p>

Pesquisador	Narrativas
2) D24	Não apresenta.
3) T10	<p>Eis o grande desafio, pois significa desterritorializar, desconstruir e descolonizar o saber como essência e abrir caminhos para o diferente, para o outro.</p> <p>O devir não é o vir-a-ser; o vir-a-ser já é determinado antes de ser inscrito num sistema determinista.</p> <p>Enquanto o devir não é necessidade, mas produto de encontros e acasos.</p> <p>Inexiste algum caminho prévio e determinado que a criança devesse seguir a fim de se tornar um adulto.</p> <p>Assim, a criança não é apenas obediente aos poderes, mas exercício imanente de potências (KATZ, 1996, p. 90).</p> <p>Devir criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa. Devir criança se constitui numa força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma “involução criadora”, a “núpcias antinatureza”, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada (KOHAN, 2007, p. 92-96).</p> <p>Embora os estudos e as análises sobre o racismo na infância sejam escassos, este trabalho não se constitui em um tema de pesquisa novo ou um objeto de estudo inédito, entretanto faz-se necessário haver mais pesquisas e estudos relacionados ao preconceito e à discriminação, especialmente na infância.</p> <p>Traçando minha trajetória acadêmico-profissional A minha relação com a infância vem de muito longe.</p> <p>É anterior à conclusão do magistério de nível médio.</p> <p>Como residia na cidade de Ibirapitanga, interior da Bahia, onde a necessidade de pessoas para atuar na educação infantil era muito grande e não se exigia formação para trabalhar com crianças na faixa-etária de 0 a 6 anos, ainda adolescente, cursando a 8ª série do 1º Grau 13 , comecei a dar aulas.</p> <p>Trabalhei durante um ano. Foi um período muito difícil em razão da falta de experiência e de conhecimento teórico na área.</p> <p>Não tinha a mínima noção da docência na educação infantil, o que deveria ser trabalhado, como orientar as crianças.</p> <p>Então, comecei a levar os meus antigos brinquedos para a sala de aula e passei a brincar com as crianças.</p> <p>Porém, a direção da escola e alguns pais não aprovaram a ideia, e aí tive de começar a trabalhar os conteúdos, isto é, as letras do alfabeto e os numerais (basicamente conteúdos de língua portuguesa e de matemática).</p> <p>Ao me envolver com o ensino e com as crianças especialmente, descobri que era aquilo que eu queria fazer – dar aulas, ser professora –, pois, ao conviver com elas, tinha uma surpresa a cada momento.</p> <p>As crianças em suas experiências estão vinculadas ao “acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180), o que possibilita, por essa perspectiva, pensar a criança e a diferença dentro da ruptura, da não linearidade, fugir das normatizações e processos</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>No segundo ano de magistério, fui estudar em Porto Seguro. Logo que cheguei, comecei a trabalhar em uma pré-escola.</p> <p>Fui cada vez mais me envolvendo na educação e, em especial, na educação infantil.</p> <p>No terceiro ano do magistério, fui convidada a trabalhar em uma escola privada, com uma turma de maternal, com crianças de 2 e 3 anos de idade.</p> <p>Ao concluir o magistério (1992), retornei para a minha cidade natal, prestei concurso público para professor e assumi duas turmas na educação infantil.</p> <p>Nesse ínterim, fiz um curso de capacitação para professores da educação infantil, promovido pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão vinculado à Secretaria da Educação do Estado da Bahia.</p> <p>Nessa oportunidade, passei a perceber a importância de uma boa formação profissional para o trabalho com crianças, diferentemente do que geralmente ocorria, que era a alocação de profissionais menos qualificados para a primeira etapa da educação básica.</p> <p>Terminei o curso de capacitação decidida a prestar vestibular para a Licenciatura em Pedagogia. Concluí esse curso em 1988.</p> <p>Em 2000, participei do Curso de Especialização (Pós-Graduação Lato Sensu) em Educação Infantil, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).</p> <p>Em 2001, passei a atuar como coordenadora pedagógica da educação infantil (creches e pré-escolas) no município de Ibirapitanga - um período muito significativo para a minha formação.</p> <p>Era um repensar constante da minha prática. Em 2003, prestei seleção pública para professor substituto na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Itapetinga, onde passei a trabalhar com a disciplina “Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas do Magistério”, no curso de pedagogia.</p> <p>Em 2004, prestei concurso público para essa mesma instituição e, sendo aprovada, iniciei as atividades docentes em 2005 com a disciplina “Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental”.</p> <p>Com a reforma curricular e a incorporação do “Estágio Supervisionado na Educação Infantil”, passei a atuar nessa disciplina.</p> <p>Na minha caminhada de estudos sobre a criança e a infância, desenvolvi durante o mestrado uma investigação sobre as concepções de currículo presentes na prática pedagógica das professoras da pré-escola.</p> <p>Em decorrência desse estudo, surgiu a necessidade não apenas de entender as concepções de currículo como, também, de analisar a compreensão das professoras em relação à infância, à criança e à educação infantil, para, a partir daí, identificar o entendimento de currículo.</p> <p>Percebi que as professoras, sujeitos da pesquisa, na sua maioria, construíram uma visão universal e naturalista da criança, como um projeto do adulto, o futuro, o amanhã.</p> <p>A infância, por sua vez, era entendida como um aspecto da vida que não existe mais. Existiu na sua época (saudosismo da sua infância), em que havia mais brincadeiras e liberdade.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>As crianças, para essas professoras, eram muito precoces e, por isso, deixaram de ter infância – concepção essencialista e ideal de infância.</p> <p>Existia entre as professoras uma preocupação muito grande com o ensino dos conteúdos curriculares, com o aspecto cognitivo (no sentido mais restrito do termo – ler, escrever e contar), em detrimento de outros aspectos da formação da criança, como as interações sociais, a constituição das identidades, as relações étnico-raciais, por exemplo.</p> <p>Durante a pesquisa do mestrado, quando discutia a importância dada pelas professoras aos aspectos cognitivos e a falta de atividades que suscitaram a criatividade nas crianças, não percebia que meu discurso era, igualmente, cognitivista e universalista.</p> <p>Era preciso desconstruir o imaginário de infância essencializada, pois acabava caindo nas armadilhas de um discurso da infância capacitada, na armadilha disciplinadora da infância.</p> <p>Acreditava que as crianças precisavam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincar, a se movimentar em espaços amplos e ao ar livre, expressar sentimentos e emoções, desenvolver a imaginação, o pensamento, a curiosidade e a capacidade de expressão, além de vivenciar experiências a respeito da cultura e de si mesmas.</p> <p>Essas experiências não vivenciadas nas instituições de educação infantil caracterizam uma não infância.</p> <p>Ledo engano! Ao ingressar no curso de doutorado da UFSCar no ano de 2012, pretendia realizar um estudo que permitisse compreender as questões relacionadas às culturas infantis, ou seja, os saberes e fazeres das crianças experienciadas no cotidiano escolar.</p> <p>Contudo, à medida que avançavam as aulas, os encontros com o orientador, as leituras da linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade e os estudos foucaultianos, o objeto de pesquisa ganhava um novo formato e ia sendo modificada a minha maneira de pensar a infância, principalmente em função da oportunidade de interlocuções com outras leituras, em especial, da crítica pós estruturalista em educação.</p> <p>Nas discussões de grupo (orientador/orientandas/os) sobre os projetos, tive de repensar a proposta, pois estava direcionando o estudo para a abordagem de infância que havia criticado anteriormente.</p> <p>Não havia entendido que, quando falava de liberdade, de vivências lúdicas, de imaginação, estava fundada em uma forma de disciplinamento e normatização, em que havia igualmente uma relação de saber-poder, de docilização dos corpos e das mentes das crianças.</p> <p>Não que estas vivências das crianças sejam “erradas” ou “certas”, destaco apenas como mais uma forma de fabricação do indivíduo.</p> <p>Desse processo decorreu a angústia: o que pesquisar? O que fazer? Não tinha mais certeza de nada; tudo era fluido. Por mais que tentasse sair das amarras do discurso cognitivista e essencialista das concepções de infância, as palavras e os discursos me traíam.</p> <p>Talvez esse seja um dos problemas quando temos uma formação tecnicista: tendemos sempre a essencializar os sujeitos, os saberes, tornando-os universais.</p> <p>Por vir de uma formação acadêmica prático-metodológica e psicologizante (psicologia cognitivista e evolutiva), as discussões de infância como experiência, como devir,</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>nômade, pós-colonialista, entre outras, desterritorializaram paulatinamente meu pensamento.</p> <p>Portanto, precisava descolonizar os saberes construídos, pois trazia marcas profundas de uma formação colonizadora.</p> <p>Um trabalho investigativo, que desnaturaliza verdades, que deixa tudo em aberto, num misto de incerteza, é, sem dúvida, algo que nos apavora e nos faz padecer.</p> <p>E entendemos que não há experiência humana fora da cultura. A cultura faz com que desnaturalizemos as verdades, e o universalismo, imposto pelo saber científico, nos reposiciona nas sendas da investigação, sem mais certezas.</p> <p>Essa desestabilização e desconstrução de tudo que havia construído sobre criança, infância, sujeito e subjetividade me fizeram repensar a proposta de pesquisa.</p> <p>Com essa inquietação, rememorei as orientações realizadas durante as atividades de estágio supervisionado com os estagiários/as, nas instituições de educação infantil, no município de Itapetinga, e refletir sobre algo que, então, me inquietou em demasia: a organização dos espaços educativos com imagens (painéis, gravuras, desenhos) quase sempre representadas por pessoas apontadas como brancas, com cabelo amarelo e liso.</p> <p>Outra motivação da escolha dessa temática foi uma palestra que proferi em 2011 sobre as relações étnico-raciais na educação infantil em um seminário sobre os direitos das crianças e as relações étnico-raciais.</p> <p>Nesse momento, passei a gestar uma proposta sobre a constituição da identidade negra na criança pequena.</p> <p>As categorias infância, raça e etnia, diferença se constituem em discursos produzidos para legitimar hierarquias, poderes, verdades e saberes.</p> <p>Entretanto, é necessário desconstruir as nossas certezas, a partir da concepção de que não existem verdades absolutas nem relativas; as verdades são construídas discursivamente.</p>
4) D18	Não apresenta.
5) D61	<p>A primeira experiência que tive ao entrar em sala de aula com um planejamento pronto e esquematizado foi a de convidar os alunos/as de uma turma de educação infantil de quatro anos de idade para cantarmos a música Marcha soldado.</p> <p>A proposta inicial era que todos marchassem me seguindo e imitando meus movimentos.</p> <p>Na metade da música, momento em que todos me seguiam, um dos alunos/as saiu da fila, e não percebi o porquê, só me lembro de ouvir o seu colega dizendo: —vamos seu cabeça de papel, é para seguir a professorall.</p> <p>Neste momento eu percebi que talvez a melhor proposta fosse pedir que os alunos/as marchassem da forma como desejassem, e disse para os mesmos que não precisavam me seguir sempre da mesma forma, e que poderiam se sentir à vontade para marchar como quisessem.</p> <p>O importante do movimento de marchar é o aprendizado do ritmo binário, que é sempre a contagem seguida: —1, 2, 1, 2, 1, 2... e não a marcha em si, esta pode ser executada</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>de forma livre e espontânea, respeitando as individualidades, expressão e criatividade de cada aluno/a.</p> <p>Em outro momento tive uma experiência semelhante em sala de aula numa turma de educação infantil com a música O sapo não lava o pé.</p> <p>Nesta turma pedi que os alunos/as sentassem em roda para cantarmos a música, e ainda levei um sapo de borracha para que eles visualizassem a figura e reforçassem o aprendizado por meio da música. No entanto, quando cantei a primeira vez os alunos/as logo apontaram para uma de suas coleguinhas dizendo: professora, você sabia que a fulaninha (nome da colega) tem chulé?</p> <p>A coleguinha ficou muito chateada e envergonhada, então, foi o momento em que conversamos sobre o chulé e as formas de eliminá-lo.</p>
6) D154	Não apresenta.
7) D378	<p>Passo a narrar um pouco de minha trajetória para que o prazer e a dor destas lembranças-reflexões me acompanhem e permitam ser melhor do que fui e as palavras respinguem no mundo como pequenas gotas de orvalho.</p> <p>Nasci e me desenvolvi numa família muito afetuosa e que sabe acolher com alegria todos que se aproximam.</p> <p>Vida celebrada e compartilhada nos sorrisos e nas lágrimas, nas certezas e incertezas, na igualdade e na diferença.</p> <p>Todo ser humano pode ter uma família, mas nem todos fazem dela um exercício de fraternidade e reconhecimento das diferenças.</p> <p>Na minha infância brincava muito, cresci com outros quatro irmãos, minha saúde era vigiada e meus pais sempre propiciaram o contato com a natureza, ressaltando a importância do respeito ao próximo e ao meio ambiente.</p>
8) D26	<p>Por outro lado, na condição de professora de Biologia e Ciências ao longo dos anos de 2013-2014, vivi algumas experiências que me levaram a questionamentos sobre o papel da escola no reforço aos estereótipos de gênero.</p> <p>Tive a oportunidade de ser professora de Ciências de turmas do Ensino Fundamental I de uma escola de médio porte na cidade de Uberaba-MG, uma instituição que tem mais de 30 anos de existência.</p> <p>Muitos foram os momentos em que questionei, apenas intimamente, sobre a postura defendida pela direção da escola.</p> <p>Eu acreditava que essa escola era conservadora demais para ouvir a opinião de uma recém-formada e não me arrisquei a afrontá-los.</p> <p>Nessa escola era muito comum que as atividades realizadas durante a Educação Física fossem destinadas, de forma separada, aos meninos e as meninas.</p> <p>Eram oferecidas aulas de futebol para os meninos e aulas de balé para as meninas como atividades extracurriculares, o que ampliava a permanência de algumas crianças por mais tempo na escola.</p> <p>A possibilidade de as meninas fazerem aulas de futebol e de os meninos fazerem aula de balé não era apresentada pela escola.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Tal situação mostra-nos como a demarcação de gênero é utilizada para oferta de atividades físicas no espaço escolar.</p> <p>via atividades da disciplina Educação Física, em Liane Aparecida Roveran Uchôa e Helena Altmann (2016) a seguinte afirmação: A partir da análise da participação de meninos e meninas em diversas práticas corporais no ambiente escolar, notamos que a desigualdade de participação nas diferentes práticas ainda não está superada.</p> <p>Embora não amparadas por lei, elas ocorrem a partir de concepções generalizadas de corpo e habilidades físicas, que colocam e consideram discursivamente as meninas como menos hábeis quando comparadas com os meninos. (UCHÔA; ALTMANN, 2016, 21 p. 169).</p> <p>As pesquisadoras reiteram a permanência das desigualdades entre os gêneros (meninos e meninas) a partir dos processos da delimitação de quem participa ou não em atividades da educação física escolar e a insuficiência das normas legais para superarem as concepções generalizadas de “corpo e habilidade física”.</p> <p>Na escola, no período em que lá trabalhei, durante a semana de comemoração ao dia das crianças, diversas atividades foram organizadas para o entretenimento das mesmas e produzidas lembrancinhas pelas professoras, que foram entregues aos (às) alunos (as).</p> <p>Lembro-me da ênfase que a coordenadora deu ao me orientar sobre a confecção das lembrancinhas. Para ela, era preciso que esses materiais tivessem características específicas de gênero, ou seja, eu deveria produzir lembrancinhas diferentes para meninos e meninas obedecendo aos critérios sociais para cada gênero, como, por exemplo, usar material da cor rosa para as meninas e da cor azul para os meninos. Apesar de chocada e descontente, não questionei e obedeci.</p> <p>Outra passagem que vivi na escola foi quando certa vez, durante a aula, um aluno do 4º ano chegou na sala de aula, com material escolar inusitado para a maioria da turma: ele estava portando uma mochila cor-de-rosa.</p> <p>Os comentários sexistas feitos pelo restante da turma foram inevitáveis, mas o próprio aluno, de apenas 10 anos, se posicionou firmemente e acabou com as críticas dos (as) colegas de classe.</p> <p>Ao mesmo tempo, confesso que senti muito orgulho daquele aluno e fiquei pensando como a escola em que ele estuda contribui para que situações de discriminação e violência, como aquela, possam acontecer.</p> <p>Ao longo do ano muitas foram as decepções que tive em relação aos posicionamentos da escola, quanto ao tratamento conferido às meninas, o cerceamento pedagógico da atividade docente, entre outras coisas, o que me fizeram ao final daquele ano letivo pedir demissão.</p> <p>Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais.</p> <p>Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção.</p> <p>Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Existem instâncias e instituições sociais que investem e colocam em ação, por meio de práticas cotidianas, uma pedagogia dos corpos, dos gêneros e das sexualidades.</p> <p>Ela pode se articular tanto com práticas hegemônicas que instauram normas de gênero e sexuais quanto com práticas de recusa e transgressão a tais normas.</p> <p>Assim, se uma mulher se recusa a exercer as funções que lhes são atribuídas nessas instâncias, como por exemplo, a maternidade, ela será fortemente rechaçada, ou enfrentará posicionamentos de anulação de sua existência.</p> <p>A maternidade é uma função colada à ideia mulher, rejeitá-la significa, socialmente, uma recusa a essa função/norma. Assim, aos poucos fui percebendo como a temática envolvendo gênero e sexualidade movem meu interesse e como eu fico à vontade para abordá-los, diferentemente de muitos(as) colegas meus(minhas) da adolescência e professores (as).</p> <p>Com tais experiências fui percebendo como é forte o papel da escola na atuação com as práticas de normalização da sexualidade e dos corpos.</p>
9) D34	<p>Assim, ao me propor a pensar sobre os Corpos, os Gêneros e as Sexualidades, faço de mim alguém diferente do que era e ainda alguém distante do que poderei vir a ser.</p> <p>Não poderia mais “ir por aí” sem levar comigo possibilidades de estar no mundo, já não poderia mais “ser” e sim “estar”.</p> <p>Essa compreensão me envolveu em um cenário de possíveis caminhos que foram aguçando a minha capacidade de perceber o mundo e, sobretudo, as pessoas.</p> <p>Minha prática docente foi sendo movida pela prática da escuta e pela tentativa de pensar sobre os ensinamentos de Biologia e Pedagogia daqueles que diariamente me ensinam coisas por meio de suas histórias - meus/minhas alunos/as.</p> <p>Hoje, percebo muitas mudanças que a arte da produção desse trabalho foi capaz de provocar em mim, entre elas, o entendimento dos processos educativos nos quais estou envolvida, o diálogo entre a academia e a comunidade, a responsabilidade com a formação de alunos/as, a inserção de discussões políticas no contexto escolar e em minhas aulas e, mais que isso, a possibilidade de desconstruir conceitos sobre as formas de viver as feminilidades e masculinidades que se arrastaram comigo por tanto tempo e perceber que elas estão articuladas a construções sociais e culturais mais amplas.</p> <p>As curiosidades, as vivências e os questionamentos sobre esse campo me fizeram desejar estudar e, ao mesmo tempo, marcaram a minha vida.</p> <p>No entanto, apesar da experiência com o PIBID, ao concluir a graduação não ingresso de imediato no exercício da docência.</p> <p>Em 2012, ingressei como estagiária em um laboratório de pesquisa em Hanseníase na cidade de Uberlândia-MG, que se constituía, naquele momento, para mim, um espaço promissor economicamente no exercício profissional - atuar na área de pesquisa em um campo específico da formação em Biologia.</p> <p>Olhando para aquele momento da minha vida percebo que, na verdade, eu agia reafirmando estereótipos e padrões hegemônicos de uma sociedade que desmerece a educação e tudo que com ela se relaciona.</p> <p>Retomando o poema de José Régio, posso dizer, agora, que naquele momento ainda escutava quem me dizia “vem por aqui” e não conseguia (nem queria) olhar com “olhos lassos” para aquele convite e possibilidade.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>E eu ia por ali, por onde diziam que a “prosperidade” estava em seguir algum campo específico da pesquisa biológica e não o campo do ensino das Ciências e Biologia ou da educação - como se estes não fossem campos de atuação do/a biólogo/a.</p> <p>No entanto, a vida é marcada por acontecimentos e foi, em meio ao estágio no laboratório de Hanseníase que realizava, no ano de 2012, que fui indicada para lecionar Ciências nos anos finais do ensino fundamental em uma escola da rede privada na cidade de Araguari - MG.</p> <p>Ao iniciar o trabalho como professora na escola citada, não me restou dúvidas de que a sala de aula seria meu laboratório e todo aquele ambiente me lançou outras experiências - desde o tipo de trabalho e de público até a estrada que passei também a experimentar todos os dias ao longo destes últimos 05 anos (2012 - 2017).</p> <p>A cidade de Araguari dista 40 km de Uberlândia, o que me faz acordar e sair na madrugada em direção ao meu local de trabalho.</p> <p>A viagem todos os dias é, de certo, muito cansativa, mas a experiência e o encontro com a sala de aula, os/as colegas que junto comigo também se deslocam de Uberlândia e os/as estudantes a torna muito enriquecedora.</p> <p>Compondo esse cenário, muitas histórias têm sido contadas e ouvidas diariamente, abraços afetuosos, amizades sinceras, conversas prazerosas, a nomeação “tia” sacramentada por eles/as, me faz tecer este trabalho com gosto, amor e sufoco.</p> <p>Fazem-me reafirmar e tornar o enfrentamento pelo campo da educação possível.</p>
10) D76	<p>Conscientes da necessidade de prosseguirmos rumo à construção do saber e de que a formação permanente e continuada é percurso obrigatório para entendermos a constante evolução dos Direitos Humanos, rememoramos a afirmação de Tavares (2007, p.487) de que “a formação é o estágio inicial, mas que o processo educativo em Direitos Humanos é contínuo.</p> <p>Sua finalidade maior é a constituição de uma cultura de DH e, nesta perspectiva, está sempre em renovação.</p> <p>Após formado em Ciências Jurídicas e Sociais, informado sobre a amplitude dos Direitos Humanos e da EDH e não conformado com as generalizações direcionadas aos Direitos Humanos, através das mídias (rádio, televisão, redes sociais) e nos ambientes escolares e acadêmicos, ingressei na Especialização em “Educação em Direitos Humanos” no ano de 2014, oferecida pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) através do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH).</p>
11) D196	Não apresenta.
12) T29	<p>Tempos depois (2013), após muito diálogo com diversos amigos que já tinham construído pensamentos diferentes, após muitas leituras de diversos tipos e com uma predisposição maior a questionar esse mundo permeado por assimetrias de poder, tornei-me professor da Educação Básica.</p> <p>Durante esse período, a primeira vez em que percebi o preconceito nos atos de fala dos estudantes foi quando resolvi mostrar cordéis aos meus alunos.</p> <p>Naquele dia, uma menina muito ativa em todas as aulas questionou sobre o preço do cordel. Quando respondi “dois reais”, ela olhou com desdém e pronunciou a frase “também... isso, né?”.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Naquele momento talvez não estivesse preparado para perceber que a estudante considerava aquele folheto como algo menor, mais desprezível socialmente e, por isso, possuía um valor de compra “barato” - para ela.</p> <p>Alguns dias após a aula em que levei o cordel e busquei a valorização da cultura nordestina, a estudante que demonstrou desconhecimento e desvalorização daquela cultura postou no facebook uma foto com os amigos no Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas, no Rio de Janeiro.</p> <p>Paralelamente, eu estava fazendo mestrado e o foco de meus trabalhos era a inter-relação entre a Educação em Artes e a Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e a Estratégia didática CTS-ARTE (OLIVEIRA; QUEROZ, 2013); (ANDRADE et al., 2014); (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016).</p> <p>A utilização da arte naquela prática que falava sobre o nordeste brasileiro começou a estimular em mim reflexões sobre a necessidade e possibilidade de perceber e valorizar a cultura do outro.</p> <p>Outros três momentos importantes de relatar aconteceram no segundo ano de minha passagem pela Educação Básica, e todos ocorreram no mesmo dia.</p> <p>O primeiro foi em um diálogo entre dois alunos e eu: “x é muito inteligente, pena que é preconceituoso”; “eles dizem que eu sou preconceituoso só porque não aceito gays e não gosto de judeus”.</p> <p>A fala seguiu com algumas indagações, nada muito significativo - saí impressionado daquela aula e muito pensante. Já na aula seguinte, perguntei “e, como está seu irmão?”, e a resposta foi “meio viadinho, mas bem”.</p> <p>Como assim, meio viadinho, mas bem? - outro momento de fala que me impressionou no mesmo dia. Ao ir para a terceira turma, um estudante perguntou minha religião e eu, ao responder que não tinha religião, fui taxado de “má pessoa”, e o estudante demonstrou um tom pejorativo sobre pessoas que não professam uma fé.</p> <p>A partir daquele dia, comecei a pensar muito mais sobre como as palavras ditas podem expressar visões de mundo preconceituosas, constituindo-se em violações aos Direitos Humanos por enfatizarem uma representação que ignora a existência do outro.</p> <p>Resolvi fazer algo. Meu primeiro projeto de intervenção na sala de aula, após perceber essas violações citadas, foi o dia mais marcante para mim, após mais de 2 anos de docência na Educação Básica.</p> <p>Debater a diversidade em sala de aula foi incrível! Levei um trecho do filme “O jardim de Folhas sagradas” (2011), do cineasta Pola Ribeiro.</p> <p>O personagem principal era candomblecista - filho de Ossaim, orixá das folhas, plantas medicinais etc. e bissexual. Os estudantes participaram sem medo de expor seus preconceitos e serem questionados, e isso me fez sair de sala em êxtase criativo.</p> <p>Na semana seguinte ao debate, soube por uma aluna que tinha sido demitido daquela escola. Meus colegas professores afirmaram que a coordenadora disse “R. foi demitido porque trouxe aquele negócio de candomblé para a sala de aula”, já o discurso oficial é “Roberto foi demitido porque não trabalhava os conteúdos de ciência de forma adequada”.</p> <p>As situações iniciais. A chegada na Universidade Federal do Tocantins foi bastante curiosa. Naquele momento, eu já pensava em realizar uma intervenção de formação baseada na Educação em Direitos Humanos, e com isso imaginava que minha entrada</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>na Universidade iria proporcionar discussões políticas antes inexistentes em um cenário conservador de interior do Brasil, culminando na elaboração de uma disciplina sobre Educação em Direitos Humanos para formar professores de Ciências. Estava bastante errado.</p> <p>Quando pisei na UFT pela primeira vez, deparei-me com duas faixas gigantescas cobrindo as paredes do prédio da direção. Uma delas referia-se ao movimento de mulheres feministas, a outra ao movimento negro. Então, o ambiente que eu imaginava ser carente de discussões políticas estava repleto de ações de movimentos sociais.</p> <p>Pensava que criaria uma disciplina para formar os professores, porém, a disciplina já estava criada e chamava-se “Cultura Brasileira e Questões étnico-raciais”.</p> <p>Essa disciplina surgiu no currículo das licenciaturas em Ciências Naturais da Universidade Federal do Tocantins a partir de uma solicitação do Ministério da Educação e Cultura em 2011, como requisito necessário ao reconhecimento do curso.</p> <p>A carta do ministério trazia o seguinte trecho: “Ressaltamos que - por tratar-se de uma licenciatura - é necessária a abordagem, na formação dos professores, das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena) e da Lei Federal 9.795/1999, Art. 11 (Política Nacional de Educação Ambiental), obrigatórias em todos os currículos de cursos ofertados no país” (Ver o documento no Anexo 1).</p> <p>A ementa trazia uma dimensão política e histórica sobre questões étnico-raciais. Buscava discutir a formação étnico-racial de nossa sociedade, o imaginário eurocêntrico, o preconceito étnico, os movimentos negros e as políticas de ações afirmativas, além de questões sobre o universo indígena.</p> <p>Apesar da existência de uma disciplina com esse caráter ser um grande avanço no currículo do professor de Ciências, uma análise da ementa nos fez refletir que a “Cultura Brasileira e Questões étnico-raciais” poderia ser entendida como uma disciplina externa ao curso, ou seja, uma disciplina do departamento de Ciências Sociais que os futuros professores de Ciências da Natureza deveriam cumprir.</p> <p>Faltava ampliar o debate para outras diferenças, além, simplesmente, das questões étnico-raciais.</p> <p>Outro ponto percebido era a falta de possibilidades de diálogo com as Ciências da Natureza - objeto de estudo dos estudantes.</p> <p>Assim, a ação de intervenção na formação de professores de Ciências, pensada anteriormente em meu imaginário, estaria próxima de se realizar: não com a criação de algo novo em um ambiente carente, mas com a reformulação de algo importante que já existia.</p>
13) D508	<p>Dessa forma, justifico a escolha desse estudo sobre a antiga “invasão” de Saramandaia, hoje Bairro de Saramandaia, desde sua caminhada de aproximadamente 40 anos com os movimentos sociais urbanos, de resistência e luta pelo Direito Humano à Educação.</p> <p>Na certeza que morar no bairro há anos e atuar na escola, em estudo, faz de mim um sujeito situado e contextualizado com as mudanças ocorridas na comunidade.</p> <p>Nosso intuito é revelar a história de Saramandaia, no que tange à luta pelo direito à educação escolar na localidade, tirando-a da invisibilidade social e protegendo o patrimônio imaterial dessa comunidade, sua identidade.</p>

Pesquisador	Narrativas
14) D107	<p>A problemática que guiou o processo de investigação surgiu, sobretudo, devido à trajetória acadêmica da pesquisadora, a qual ingressou, em 2011, no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília-SP e, no mesmo ano, começou a participar do Grupo de Estudos Direitos Humanos, Gênero e Cidadania, coordenado pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.</p> <p>O Grupo era vinculado ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC)², e também vinculado ao Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Dal Ri.</p> <p>Desde então, o tema dos direitos humanos passou a constituir objeto das reflexões da pesquisadora.</p> <p>Além da participação no Grupo de Estudos, a pesquisadora foi aluna-bolsista do projeto de extensão universitária Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Direitos Humanos e Gênero na Escola, durante os anos de 2011 a 2014.</p> <p>Coordenado pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e financiado pelo Núcleo de Ensino da UNESP, campus de Marília, o projeto contou com a parceria do NUDHUC, da Prefeitura Municipal de Marília e da Secretaria Municipal de Educação de Marília.</p> <p>O objetivo do projeto consistiu na promoção de formação em gênero e direitos humanos para professores(as) de uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de Marília, para alunos e alunas da mesma escola, e também para alunos e alunas do curso de Pedagogia que participaram do projeto.</p> <p>As experiências proporcionadas pelo projeto à pesquisadora foram, portanto, decisivas para a continuidade dos estudos na área da educação em direitos humanos.</p> <p>Soma-se à trajetória acadêmica da pesquisadora, o fato de que a cidade de Marília possui uma política pública voltada para os direitos humanos: o Programa Municipal de Direitos Humanos (MARÍLIA, 2004), elaborado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, juntamente com a sociedade civil e representantes públicos.</p> <p>O Programa conta com nove áreas temáticas, dentre elas a educação.</p> <p>A saber: comunicação e cultura; criança e adolescente; educação; emprego e geração de renda; infraestrutura urbana; meio ambiente; minorias e discriminação; saúde; segurança pública, justiça e sistema prisional. Para cada área temática há princípios fundamentais norteadores e metas a serem cumpridas (a curto e longo prazos) pelo poder público da cidade.</p> <p>Atualmente, o espaço de estudos constitui-se como Grupo de Pesquisa, devidamente cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq, sob o nome NUDISE (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação) e sob a liderança de Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, juntamente com Renata Maria Coimbra Libório.</p> <p>O NUDHUC foi criado por um grupo de professores e professoras da FFC-UNESP, alunos, alunas e outros profissionais, tendo como objetivo a promoção dos direitos humanos em Marília-SP e região. Foi criado e trabalha acreditando na necessidade de projetos coletivos voltados para a educação em direitos humanos. Cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq; certificado pela UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.</p>
15) D359	<p>A motivação em escrever este trabalho vem de experiências vivenciadas no âmbito escolar enquanto estudante e, posteriormente, na função de professora das áreas compreendidas como biológicas .</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>De modo geral, as performances de alguns/mas docentes ao longo da formação básica foram determinantes para despertar o desejo de ensinar e fazer da educação uma profissão.</p> <p>Durante a graduação, foram ofertadas disciplinas que versavam sobre o “estudo da vida”, mediante os aspectos mais técnicos possíveis.</p> <p>Por outro lado, foram disponibilizadas matérias que tinham como premissa a formação pedagógica do/a acadêmico/a, de forma a prepará-lo/a para atuar na área da educação.</p> <p>Nesse viés, foi apresentado o Estágio Supervisionado, com o intuito de proporcionar as primeiras experiências com a docência propriamente dita.</p> <p>Ao adentrar os muros da escola, a realidade se mostrou bastante diferente do que era apresentado pelas teorias educacionais.</p> <p>Em virtude da bagagem adquirida durante os estágios e experiências em sala de aula, decidi por continuar a trilhar um caminho dentro da educação estadual.</p> <p>Por meio de concurso público realizado pelo governo do Estado de Goiás no ano de 2010, assumi como professora efetiva da disciplina de Biologia, para a região Cidade Livre, município de Aparecida de Goiânia.</p> <p>Com o passar do tempo, vivenciando a realidade da escola, diversas questões vieram à tona e me causaram inquietação.</p> <p>Dentre elas, o modo velado pelo qual as diversidades são tratadas no âmbito escolar.</p> <p>O ambiente escolar possibilitou o contato com diversas formas de preconceito, violência e desrespeito,</p> <p>A partir desse conflito entre a realidade do chão da escola e a necessidade de engajamento, decidi cursar duas especializações oferecidas pela UFG, no ano de 2013: “Educação para a Diversidade: Direitos Humanos e Cidadania” e “Gênero e Diversidade Sexual na Escola”.</p> <p>Assim, no ano de 2015 me propus a pesquisar quais representações sociais a respeito de gênero e sexualidade se fazem presentes nos repertórios de docentes da disciplina de Biologia na rede estadual de educação, no município de Aparecida de Goiânia.</p> <p>A representação social aparece, nesse contexto, como uma organização que não se dá apenas sob o prisma cognitivo. Pelo contrário, é atravessada por múltiplas dimensões, inclusive.</p>
16) D360	<p>A minha experiência no magistério ocorria ao mesmo tempo em que a arquitetura normativa pátria se construía sobre temas relativos aos direitos humanos.</p> <p>A cada momento, em que era aprovada uma determinada lei específica sobre algum tema como meio ambiente, população afrodescendente, população indígena, Lei Maria da Penha, por exemplo, criava-se uma demanda nas comunidades escolares em que trabalhei.</p> <p>Não raro, escutei conversas em sala de professores: "Até o ano passado era para trabalhar relações étnico-raciais, agora são as questões sobre violência contra a mulher. Cada ano é uma novidade”.</p> <p>Como relatei, o arcabouço legal estava em formação, legislações que tratam da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena são, respectivamente, de 2003 e 2008.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>Em 2009, foi aprovado o PNDH-3; em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos; em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada dos profissionais de educação.</p>
17) D105	<p>Não apresenta.</p>
18) D343	<p>Foi aí que me encontrei. Eu estava exatamente onde deveria estar. Formei-me em 2007. Após começar a trabalhar na Rede Municipal de Itajubá, tive a oportunidade de conhecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalhando numa escola de bairro periférico da cidade.</p> <p>Para ser apta a atuar nesta sala, me especializei em Psicopedagogia Clínica e Institucional e, depois, em Educação Especial e Educação Inclusiva.</p> <p>Após a conclusão das especializações e algum tempo atuando na AEE integrei à Equipe Multidisciplinar do Município, no qual fiquei por dois anos, saindo para assumir cargos de direção de instituições de educação infantil do município.</p> <p>Nesse contexto que vivi, conheci muitas histórias e vivenciei a violação de direitos básicos do ser humano, com inúmeras situações de falta de alimentação e atendimento especializado na investigação de uma possível deficiência ou transtorno, por exemplo.</p> <p>Até então nunca tinha tido a experiência de estudar Educação em Direitos Humanos.</p> <p>A temática de Educação Especial entrou na minha formação somente após a pós-graduação.</p> <p>O ensino de Ciências começou a fazer parte da minha história com relacionamentos de pessoas da área na faculdade e com o Programa de Mestrado no qual estou concluindo.</p> <p>Com os conhecimentos adquiridos no Programa, compreendi que Educação em Ciências é tão importante, quanto às outras disciplinas, bem como sinto a minha Alfabetização Científica e Tecnológica se desenvolvendo a cada dia.</p> <p>A Educação em Direitos Humanos começou a fazer parte da minha formação, após a minha aprovação no Programa de Mestrado.</p> <p>Até então, eu não tinha noção do quanto esse tema seria importante pra mim, pois até então, não sabia que a própria educação especial se caracterizava como ação de Direitos Humanos.</p> <p>Me envolvi com o tema e me identifiquei com ele. Tenho a certeza que mesmo não atuando em sala de aula, posso auxiliar os profissionais que lecionam a desenvolver uma educação em ciências de qualidade com função social, desde a Educação Infantil.</p>
19) D199	<p>Diante de dificuldades frente aos conflitos existentes, a escola parecia não saber como lidar com esses desafios, o que me gerou muita inquietação. Somado a isso, a minha trajetória durante os quatro anos do curso de graduação contribuiu para o interesse e o envolvimento com o tema.</p> <p>O Curso de Extensão “ECA e Educação” da Unesp/Rio Claro, me propiciou aprendizagens e reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; o Projeto de Extensão “Medidas socioeducativas e déficit educacional”, em que auxiliiei crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem que eram atendidas por um CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) de uma cidade do interior</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>paulista; e as três Iniciações Científicas em que pesquisei acerca do contexto sócio familiar de adolescentes que haviam cometido ato infracional; além do trabalho de conclusão de curso desenvolvido, que buscou pesquisar a relação escola-família e suas (im)possibilidades de aproximação.</p> <p>Nessa trajetória, o que mais me inquietava era o não reconhecimento das crianças e adolescentes pobres como sujeitos de direitos, nos diferentes espaços em que estive. Frente isso, diante da importância e da motivação em estudar o tema, busquei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos - GEPEPDH, da Unesp de Rio Claro, o qual faço parte há 7 anos, a discussão do presente tema com os colegas e as questões inquietantes.</p> <p>O tema, que inquietava não somente a mim, mas à diferentes colegas, resultou no envolvimento de diversos pesquisadores em uma pesquisa maior, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, sendo desenvolvida a Educação em Direitos Humanos, respectivamente, em duas etapas da Educação Básica e em uma modalidade de ensino.</p>
20) D384	<p>Acredito que é na relação de quem fui, de quem sou e de quem pretendo me tornar que compreendo a importância dessa escrita.</p> <p>É nessa escrita também que me desconstruo e por vezes resgato antigas versões de mim a cada nova leitura, a cada nova experiência e a cada novo parágrafo que vai aparecendo.</p> <p>É de costume deixarmos de lado quem somos, nossas subjetividades, nossas coletividades, enquanto seres sociais e políticos, muitas das quais subalternizadas por aqueles que estão no poder, quando adentramos os contextos acadêmicos.</p> <p>Reler esse trabalho me fez perceber que a Cláudia que estava empolgada para aplicar o projeto que compõe esse trabalho se perdeu em algum lugar. Mas é bom quando identificamos o que tem de errado, porque assim podemos tentar mudar.</p> <p>E é nesse contexto de retomada que volto lá para o início, entendendo que construir a relação entre Ensino de Química e Educação em Direitos Humanos é um movimento que se inicia dentro e depois ganha forças e vai para fora.</p> <p>Temos que entender primeiro que esse tipo de formação não nos prepara apenas para sermos professoras e professores mais humanos, nos prepara também para sermos humanos que enxergam as diversas possibilidades de existências e não as questionam por não estarem inseridas em modelos prontos que servem para manter uma ordem que deixa homens brancos, ricos, cristãos e europeus/estadunidenses no topo.</p> <p>É a partir dessa compreensão de múltiplas existências e suas negações por parte dos dominantes que começamos a pensar numa ótica que se inicia no macro (questões sociais, culturais, políticas, violações ou afirmação dos direitos humanos, etc.) e vai adentrando o micro (conteúdos específicos da Química), não numa tentativa de esquecer os conceitos estruturantes das Ciências, mas numa tentativa de mostrar que esses conceitos se desenvolvem dentro de um contexto que carrega uma série de hierarquias que devem ser consideradas.</p> <p>Enxergar dessa maneira me faz acreditar que minha pesquisa não se inicia no momento em que entrou no mestrado, ela está ganhando novos significados e seguindo caminhos diferentes a partir dele.</p> <p>É por isso, que considero que as descobertas iniciais relativas a esse processo de construção se deram desde muito cedo, a partir de questionamentos, construções,</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>(des) construções e (re) construções de discursos e pensamentos que ferem os direitos humanos, e que sempre me inquietaram, e também dos processos de negação de direitos que presenciei e continuo a presenciar em relação a mim e aos meus.</p> <p>Ao iniciar minha formação profissional como professora de Química, em um dos seminários apresentados por mim na universidade, tive a oportunidade de vivenciar discussões e leituras a respeito das cotas raciais e desde então comecei a enxergar caminhos diferentes para levar os conteúdos científicos para a sala de aula. Saber de curricular.</p> <p>Não poderia deixar de lado assuntos tão relevantes, era preciso abrir a caixinha na qual a Química estava guardada e integrá-la a temas sociais, culturais e políticos, pois essa é a dinâmica cotidiana, sendo assim, não podemos tratar as Ciências, sejam elas de quaisquer naturezas, dissociadas desses outros aspectos.</p> <p>Ainda em minha formação inicial, resolvi cursar a disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que, infelizmente, ainda era optativa no curso de Licenciatura em Química da UFRPE.</p> <p>Ser a única aluna de Química na sala de aula causou estranheza aos colegas e ao professor, sendo comuns perguntas como “o que Química tem a ver com essa cadeira?”. Foi aí que percebi que esse questionamento era algo equivocado e que essa visão não deveria permanecer dessa maneira. Discussões sobre cotas e a Lei 10.639/2003 faziam meus olhos brilharem e minha vontade de fazer diferente aumentar.</p> <p>Nesse momento, decidi o tema que queria trabalhar na minha monografia, mas o grande questionamento era: Como fazer isso? A problemática que surgiu inicialmente foi a de como associar um problema social aos conteúdos científicos se toda a minha vivência escolar e acadêmica estava pautada em um modelo de ciências fragmentado e descontextualizado?</p> <p>No início, na construção da monografia, centramos nossa atenção na marginalização das (os) negras (os).</p> <p>Encontrei um amigo e orientador que me ajudou a encontrar a Educação em Direitos Humanos e a enxergar nela uma possibilidade de relacionar os questionamentos e indignações que tanto me inquietavam aos conteúdos e conceitos da Química.</p> <p>Estudamos, lemos, conversamos e começamos a traçar caminhos que nos ajudassem a evidenciar a relação que existe entre sociedade, cultura, política e ciências.</p> <p>Nesse movimento, o diálogo com outras(os), 15 pesquisadoras(es), principalmente com Bárbara Carine Soares Pinheiro, professora doutora do IQ-UFBA, e Roberto Dalmo Varallo de Oliveira, professor doutor da UFPR, foi de extrema importância.</p> <p>Assim, a partir dessa relação, feita por meio dos conteúdos cordiais, conseguimos estruturar a monografia centrada na produção de sequências didáticas CTS-Arte que tinham como protagonistas aspectos da cultura afro e afro-brasileira, nos mostrando possibilidades para a implementação da Lei 10.639/2003 e um ensino de Química mais humanizado. professor em direitos humanos.</p> <p>Além da monografia, ministramos alguns cursos, com o GIDEQ (Grupo de Instrumentação e Diálogos no Ensino de Química) e junto com ele uma rede de apoio linda.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>É observando essa e outras partes da minha trajetória que enxergo a importância que a temática proposta apresenta para um Ensino de Ciências que dialogue com os direitos humanos e ajude a construir uma sociedade mais justa.</p> <p>Estamos inseridos em sociedades plurais nas quais diversas culturas e indivíduos se relacionam. Essas relações, postas de maneira vertical, ditam a maneira que estamos existindo, são elas que de certa forma moldam e limitam quem somos.</p>

Fonte: A autora (2022).

QUADRO 11 – Saber hipotético de resiliência

Pesquisador	Narrativas
1) D66	<p>O meu papel de educadora, assim como o de tantos outros educadores em nosso país, me percebi envolvida pela angústia de vivenciar realidades tão distintas e desumanas ainda presentes na escola e na prática da educação brasileira. sem qualquer perspectiva real de desenvolvimento muitos seres humanos, assim como eu, mutilados no seu aspecto intelectual, físico, emocional, social, e por que não dizer? humano</p> <p>construída e reconstruída nos diversos ambientes em que convivi dos espaços por onde passei e as experiências que ressignificam a nossa vida</p> <p>De um lado, a experiência adquirida na minha trajetória pessoal e, do outro, a atuação profissional em instituições educacionais particulares e públicas, geralmente promotoras de modelos hegemônicos de educação preocupados com perspectivas de engessamentos que visam essencialmente “adestrar” pessoas para ingressar na universidade, atendendo aos anseios do mercado de trabalho; nas escolas públicas, presenciando, dia após dia, uma dura realidade, na qual os educandos não têm o direito sequer de serem alfabetizados e a educação é resumida ao ato de mantê-los na sala de aula, sem qualquer perspectiva real de desenvolvimento.</p> <p>Nesses espaços, encontrei muitos seres humanos, assim como eu, mutilados no seu aspecto intelectual, físico, emocional, social e – por que não dizer? – humano. Ao buscar reconstituir as minhas memórias, foi possível perceber que, mesmo como processo de elaboração individual, toda a trajetória pessoal, nos movimentos sociais e nas instituições educacionais, teve a participação de outras pessoas, tendo sido constituída e reconstruída nos diversos ambientes em que convivi, assim como a importante influência dos espaços por onde passei e as experiências que ressignificam a nossa vida.</p> <p>Em meio às angústias e desejos de contribuir, de alguma forma, para mudar essa dolorosa situação, revivo a minha condição de estudante de escola pública, de graduada em uma universidade pública – fato que hoje é visto como comum, diante das questionáveis facilidades que vêm sendo oferecidas, mas que, há algumas décadas, eram poucos os estudantes de escolas públicas que conseguiam esse feito – e, hoje, percebo as dificuldades daqueles que não têm acesso a uma educação de qualidade e vivem em meio a um faz de conta que tem envolvido a educação. Assim, a minha história me impulsiona na busca por contribuir de alguma forma, pois acredito que a efetivação da Educação em Direitos Humanos seja fundamental nesse processo.</p> <p>Reflexão sobre valores como a persistência, a força, o poder do conhecimento, as dificuldades e superações. Perseverança e lealdade, valores que instigam a reflexão</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>sobre o vivido e a permanente busca por superar os desafios tão presentes na luta pelos direitos humanos.</p> <p>Os educadores se percebem em vários momentos da vida profissional: testados em seus limites e envoltos pelo esquecimento. Em vários momento da vida profissional, somos testados, acuados, tendo que , a cada dia, enfrenta dificuldades, impasses e tensões. Para isso, buscaram-se formas e caminhos diversos... Assim como fez Penelope mesmo diante de tantos desafios e tensões e sem perder a esperança, consegui vislumbrar a volta de Ulisses tendo assim o desejo alcançado, envolvidos pelo espírito guerreiro de Ulisses e pela astúcia de Penélope iniciamos nossa caminhada por desvendar e reescrever a experiência educacional vivenciada.</p>
2) T10	<p>Esses estereótipos e muitas outras histórias de racismo estão incutidos no imaginário social e acabam por naturalizar-se, e há quem os ache cômicos, engraçados, considerando-os brincadeiras.</p> <p>Brincadeiras racistas, claro. Em todas as situações de preconceito que sofreu ou que, por vezes, ainda sofre, em nenhum momento minha mãe se deixou ou se deixa abater, tampouco admite deixar as ofensas passar despercebidas.</p> <p>Ficar em silêncio? Jamais. Vivi ouvindo minha mãe e meu pai contarem estas histórias.</p> <p>Cresci em meio a este contexto, aprendendo a valorizar a minha cor/raça e a me ver de forma positiva como negra. Ao redimensionar o meu objeto de estudo e começar a escrever este trabalho, essas experiências saltaram como rastro da história, por isso considerei importante relatá-las, mas sem fazer uma análise psicológica dos comportamentos das pessoas, muito menos querer que a pessoa se declare ou se confesse como negra.</p>
3) T10	<p>Nesse universo diverso, não me lembro de ter presenciado ou vivido o racismo na infância. Mas vivi em meio à contação de histórias e experiências de discriminação relatadas por meu pai e minha mãe sobre o preconceito e racismo vividos por ela, por ser negra, uma vez que meu pai era, socialmente, declarado branco.</p> <p>Conhecemos muitas histórias populares em relação à discriminação da pessoa negra – ditados, anedotas e piadas –, mas as duas experiências que relatarei foram vividas por minha mãe e a marcaram profundamente, pois, mesmo com 3 anos de idade, ainda as conta aos netos, bisnetos e tataranetos.</p> <p>Meus pais viviam no campo (numa pequena propriedade) e tinham um compadre, que era muito amigo da família.</p> <p>Compadre tinha uma posição econômica Minha avó paterna tinha uma ascendência negra e branca, mas se assumia como branca e, socialmente, poderia ser classificada como branca; meu avô paterno era branco (os ascendentes, até o que pude alcançar, eram brancos). A avó materna tinha ascendência negra e branca, e o avô materno era preto (de ascendência indígena e negra).</p> <p>Quando se defende que é melhor ficar em silêncio, está se reforçando a ideia de que o racismo não existe ou que é fruto da cabeça da própria pessoa negra, que não se aceita. Esse discurso “não é só o conjunto de regras linguísticas, mas faz parte de um jogo, de jogos estratégicos de ação e reação, alvo de luta, objeto de polêmicas” (ARAÚJO, 2008, p. 118), o que comprova o quanto estão imbricados saber, discurso, poder, verdade e racismo.</p> <p>Outra situação semelhante à que contei deu-se com outro amigo da família que se encontrava na nossa casa e conversava com meu pai. No decorrer da conversa, ele afirmou o dito popular de que “preto quando não suja na entrada, suja na saída”. Minha</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>mãe, que, nessas situações, não se calava, entrou na conversa e disse: “Pois é, senhor João , e o branco, suja tanto na entrada, quanto na saída”. Ele ficou sem graça, pediu licença e foi embora.</p> <p>Em todas as situações de preconceito que sofreu ou que, por vezes, ainda sofre, em nenhum momento minha mãe se deixou ou se deixa abater, tampouco admite deixar as ofensas passar despercebidas. Ficar em silêncio? Jamais. Vivi ouvindo minha mãe e meu pai contarem estas histórias. Cresci em meio a este contexto, aprendendo a valorizar a minha cor/raça e a me ver de forma positiva como negra.</p> <p>Ao redimensionar o meu objeto de estudo e começar a escrever este trabalho, essas experiências saltaram como rastro da história, por isso considerei importante relatá-las, mas sem fazer uma análise psicológica dos comportamentos das pessoas, muito menos querer que a pessoa se declare ou se confesse como negra.</p> <p>Não havia entendido que, quando falava de liberdade, de vivências lúdicas, de imaginação, estava fundada em uma forma de disciplinamento e normatização, em que havia igualmente uma relação de saber-poder, de docilização dos corpos e das mentes das crianças.</p> <p>Portanto, precisava descolonizar os saberes construídos, pois trazia marcas profundas de uma formação colonizadora. Um trabalho investigativo, que desnaturaliza verdades, que deixa tudo em aberto, num misto de incerteza, é, sem dúvida, algo que nos apavora e nos faz padecer.</p>
4) D18	<p>Nos encontros trazíamos para debate questões históricas e atuais ligadas a preconceitos, estereótipos, construção de identidades (hipoteticamente o saber resiliente ajuda na construção da identidade).</p> <p>Como isso se tornou verdadeiro? Que efeitos tal verdade produz? quais nossas relações com essa verdade? poderemos alterar essa ou aquela verdade? devemos investigar como tais verdades foram criadas, quais os efeitos que elas produzem e, se for preciso, como poderemos alterá-las para que se alterem seus efeitos. (saber resiliente questiona a verdade como se tornou verdade) - (saber resiliente é saber reagir para agir diferente. Cabe ressaltar, segundo Moran, que a crise não pode nos paralisar).</p>
5) D61	Não apresenta.
6) D154	<p>Não menos, pela história de vida cambiante, resultado de processos de constantes buscas e (in) compreensões, em que diariamente se entende que é preciso começar de novo e que, mesmo nesses tempos, não é permitido desconhecer ou desconsiderar nossa identidade. Identidade, sim, “tecida”, também, pela afirmação e negação de direitos. Tantas vezes afrontada, reafirmada e fincada e, por isso, resultado de lutas, sem ranços ou queixas, identidade : humana, mulher, negra, brasileira, pobre, cristã, professora, mãe, viúva, estudante, latino-americana, gente.</p> <p>Enfim, minha tessitura⁵ de vida⁶ . Destaco, também, a participação como responsável técnica, nos anos de 2007 e 2008, pelo Projeto de Capacitação em Literatura e Direitos Humanos⁷ , realizado junto à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) e à Universidade de 2 UMA DAS CENAS: criança morta por verminose.</p> <p>Na sala, um dos dois vãos da casa de taipa, pessoas falando do quanto a situação se repetia. Alguém lembra a necessidade de enterrar logo: - “é que quando a criança está morta, as vermes saem pelos ‘buracos’ do corpo”. Criança morta, verme viva. Os irmãos observam – não vão à única escola próxima.</p>

Pesquisador	Narrativas
	<p>É que não aprendem, para que aprender se trabalham na roça, reflete o pai. Mulheres cantam à Luz Perpétua e seu resplendor. 3 “Sim sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo” [...]– INTENSA E BELA. (Fernando Pessoa); “Meu estar sendo no mundo”. – ÚTIL E LIVRE (FREIRE).</p>
7) D378	<p>[...] passo a narrar um pouco de minha trajetória para que o prazer e a dor destas lembranças-reflexões me acompanhem e permitam ser melhor do que fui e as palavras respiguem no mundo como pequenas gotas de orvalho.</p> <p>Estar no mundo requer um eterno se ver e ver o outro, significar atos, pensar as relações e o que construímos por meio delas.</p> <p>Ser mãe é se tornar menos egoísta, mais forte e entender melhor os pais, se refazer a cada instante e é, principalmente, aprender a amar.</p>
8) D26	<p>Passei a minha infância e adolescência lamentando por não ter nascido um menino, em vez de menina. Talvez eu lamente até hoje, especialmente quando me deparo com cobranças geralmente apresentadas para as meninas</p>
9) D34	<p>Percebo que minha luta persistirá no ambiente escolar, afinal penso-o como espaço profícuo para provocar, refletir e possibilitar reflexões e incômodos nos comportamentos de tantos/tantas alunos/as - e outras pessoas - imersos em muitas experiências.</p> <p>O que me faz acordar e sair na madrugada em direção ao meu local de trabalho. A viagem todos os dias é, de certo, muito cansativa, mas a experiência e o encontro com a sala de aula, os/as colegas que junto comigo também se deslocam de Uberlândia e os/as estudantes a torna muito enriquecedora. Compondo esse cenário, muitas histórias têm sido contadas e ouvidas diariamente, abraços afetuosos, amizades sinceras, conversas prazerosas, a nomeação “tia” 21 sacramentada por eles/as, me faz tecer este trabalho com gosto, amor e sufoco. Fazem me reafirmar e tornar o enfrentamento pelo campo da educação possível.</p> <p>Não tenho mais como me manter “a mesma” depois de conviver com tantas pessoas que me apontaram rumos outros antes não percebidos, em especial minha orientadora Elenita que, após participar de seu grupo de estudos e pesquisas, mostrou-me que o caminho das construções de sujeitos e de conhecimentos só é possível quando feito de “mãos dadas”, partilhando assim as inquietações e lamentações e o espanto com as crueldades feitas pelo “ser humano” a outro ser humano.</p> <p>Sob novas perspectivas, no Curso de Especialização que realizei, me lancei a desbravar um campo indubitavelmente relevante no ambiente da sala de aula, bem como no espaço da escola - a discussão dos direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes.</p> <p>Sob a orientação da referida professora, elaborei e defendi meu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização intitulado Direitos sexuais e Direitos reprodutivos: a relação entre a vivência reprodutiva e o exercício da sexualidade, a partir do qual elaborei o projeto de submissão ao processo seletivo de Mestrado em Educação na UFU, com ingresso no ano de 2015.</p> <p>Com a participação no GPECS pude entrar em contato com as pesquisas que vinham sendo desenvolvidas no âmbito do mestrado e doutorado dos/as orientandos/as das pesquisadoras/os do grupo.</p>

Pesquisador	Narrativas
	um pedaço da minha história de professora, de pesquisadora, de luta e de vida. Sendo assim, que o deleite da leitura e o olhar daquele/a que lê possam ser promovidos por saborosos encontros com esse texto e suas imagens.
10) D76	não apresenta
11) D196	<p>Podem ser tratados como conteúdo de ensino, sua importância adquire dimensões de natureza ética.</p> <p>Acreditamos que o discente que bem compreende esses conteúdos, estaria mais propenso a reconstruir seus padrões de convivência social, atenuando as formas violentas de convívio.</p>
12) T29	<p>Mas, em nenhum momento, minha mudança na forma de compreender a realidade foi ativada por atos de grosseria - ou seja, não foi nenhum dedo apontado em meu rosto seguido de acusações que me fizeram mudar. Dentre meus discursos, me lembro de falas como “indígenas são de uma cultura inferior” (2006); “consigo entender o cara ser gay, mas precisa ser tão reboativo?” (2009) etc. Entender que eu me expressava com essas falas permite-me acreditar na possibilidade de (trans)formação de professores.</p> <p>Meus colegas professores afirmaram que a coordenadora disse “Roberto foi demitido porque trouxe aquele negócio de candomblé para a sala de aula”, já o discurso oficial é “Roberto foi demitido porque não trabalhava os conteúdos de ciência de forma adequada”.</p> <p>Nesse momento eu - branco, heterossexual, homem cisgênero, sem grandes dificuldades financeiras - senti na pele o que muitas pessoas sentem todos os dias.</p> <p>Resolvi escrever e me reinventar.</p> <p>Após a demissão da escola, escrevi e lancei, em parceria com minha orientadora desta tese, o livro “Educação em Ciências e Direitos Humanos: reflexão ação em/para uma sociedade plural” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013).</p> <p>No primeiro momento, queria apenas denunciar o que ocorreu comigo naquele espaço, porém, o trabalho foi além, questionando discursos que afirmam que os Direitos Humanos pouco têm a ver com a Educação em Ciências.</p> <p>Entre as diversas impossibilidades - relatadas a partir de discursos cotidianos de professores de Ciências -, o discurso da ausência de formação para o trabalho com a temática soou bastante pertinente, levando a profundas reflexões.</p> <p>Em paralelo, participei do curso de extensão “Direitos Humanos e Cidadania: Educando para a diferença”, promovido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e ministrado pela equipe do Prof. Marcelo Andrade, professor da PUC-RJ.</p> <p>Nesse curso, tive o primeiro contato com a estratégia de oficinas pedagógicas com foco na Educação em Direitos Humanos - que será detalhada ao longo da tese. Em março de 2014, tornei-me professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), assumindo responsabilidades sobre a Formação de Professores de Ciências.</p> <p>Assim, o local de onde falo é o da formação.</p> <p>Ficou presente ao longo de minha história de vida um reinventar a minha maneira de ver o mundo, estimulado pelo diálogo, pela tentativa de perceber o outro e por sentir o outro. Foi, portanto, ao me formar que surgiram essas primeiras reflexões sobre a formação de professores de Ciências.</p>

Pesquisador	Narrativas
13) D 508	Foram tempos de desafios e compreensão da função social da escola para os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escola na infância, não sabiam ler e escrever e, por isso, se sentiam excluídos da sociedade.
14) D107	Não apresenta.
15) D359	Não apresenta.
16) D360	Não apresenta.
17) D105	<p>Das lembranças que tenho, acerca dessa vivência enquanto estudante naquele grupo escolar, ressalto o fazer daquela professora. Lembro-me de sua dedicação para com os educandos, seu empenho em atender a todos dando o seu máximo, e mesmo trabalhando com escassez de material e falta de profissionais para executar as demais tarefas, ela sempre se mostrou comprometida com a aprendizagem.</p> <p>Se desdobrando entre ensinar e executar as outras funções, ela nunca deixou faltar o lanche, sempre nos recebeu com a sala limpa e organizada e suas aulas eram planejadas, pois sempre tinha tudo pronto.</p> <p>O que quero dizer com tudo isso é que um profissional de educação comprometido e bem preparado pode provocar mudanças na vida de seus educandos, pode inspirá-los a querer alcançar o sucesso.</p> <p>No meu caso, por exemplo, filha de um agricultor que trabalhava na fazenda “próxima” de onde se localizava o grupo escolar, andava cerca de cinco quilômetros 15 para chegar até a escola, em épocas de chuva a locomoção se tornava, ainda, mais difícil, porque os córregos enchiam, e a travessia era perigosa, não tinha condições de comprar material escolar e dependia de doações, geralmente estudava com um caderno, um lápis e uma borracha que recebia no início do ano através dos programas de governo.</p> <p>Aos oito anos de idade comecei a ajudar meus pais, trabalhando na roça raleando algodão, ou seja, as dificuldades e falta de conhecimento dos pais conspiravam a favor da desistência dos estudos, porém o exemplo daquela professora, ainda nas séries iniciais, me instigaram a continuar, suas aulas eram muito interessantes e me fazia querer ir à escola, me encantava com seus ensinamentos e com aquele grupo diferente que possibilita diferentes aprendizagens.</p>
18) D343	Não apresenta.
19) D199	Diante de dificuldades frente aos conflitos existentes, a escola parecia não saber como lidar com esses desafios, o que me gerou muita inquietação. Somado a isso, a minha trajetória durante os quatro anos do curso de graduação contribuiu para o interesse e o envolvimento com o tema. O Curso de Extensão “ECA e Educação” da Unesp/Rio Claro, me propiciou aprendizagens e reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; o Projeto de Extensão “Medidas socioeducativas e déficit educacional”, em que auxiliei crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem que eram atendidas por um CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) de uma cidade do interior paulista; e as três Iniciações Científicas em que pesquisei acerca do contexto sociofamiliar de adolescentes que haviam cometido ato infracional; além do trabalho de conclusão de curso desenvolvido, que buscou pesquisar a relação escola-família e suas (im)possibilidades de aproximação.
20) D384	Não apresenta.